

SEKONDÊRE SKOOLLEERDERS SE BELEWENIS VAN
AGGRESSIE TYDENS KOMMUNIKASIE MET HUL
ONDERWYSERS

deur

JOHANNES STEPHANUS PRINS

Verhandeling

voorgelê ter vervulling
van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in  UNIVERSITY
OF
JOHANNESBURG
SIELKUNDIGE OPVOEDKUNDE

in die

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

aan die

Universiteit van Johannesburg

Studieleier: Prof CPH Myburgh
Mede- studieleier: Prof M Poggenpoel

Januarie 2009

“Why”

*For do I not, question it now
It will question me, later*

*And though I find, no answer
My answer is, to question*

*For it is not, the answers that I seek
But a deeper understanding.*



DANKBETUIGING

Met dankbaarheid aan my Hemelse Vader deur wie se groot genade hierdie studie vir my moontlik gemaak is.

¶ Spesiale woord van dank aan alle deelnemers aan hierdie ondersoek sonder wie se vertroue en insette hierdie ondersoek nie moontlik sou wees nie.

Met groot dank aan Prof. C.P.H. Myburgh wat as studieleier opgetree het en Prof. M. Poggenpoel wat as mede-studieleier opgetree het. Vir hulle mentorskap, geduld en die talle maniere waarop hulle my ondersteun en begelei het.

Aan my vrou en lewensmaat Lieze, wat die rolle van vrou, ma, student, werker, en les-bes tegniese raadgewer, elke dag in ¶ nuwe kunswerk verweef. Baie dankie vir liefdevolle ondersteuning. Dankie aan my twee kindertjies, Franco en Carla, vir al die baie liefde en verstaan.

Groot dank aan my ouers, Frans en Hettie Prins vir die ondersteuning, motivering en kontrolering en my twee boeties Francois en Christof vir die talle insiggewende gesprekke. ¶ Groot dankie aan Hannes en Betsie Els, my skoonouers, en die Els-familie vir al die motivering, liefde en moed inpraat.

Met groot dank onderskeidelik aan Mev. J. Shreeuder, hoof van *Laerskool Proteapark* en Mnr. G. Harris, hoof van *Lebone II College of the Royal Bafokeng*, vir hulle uitsonderlike leierskap, mentorskap, hulle verbintenis tot voortreflike diens en die ontwikkeling van die personeel onder hulle bestuur.

My opregte dank aan die Universiteit van Johannesburg vir voortreflike opleidingsgeleenthede en finansiële bystand asook aan die NRF (National Research Foundation) vir finansiële bystand.

ABSTRAK

Dit is vir my duidelik dat die skool se rol met betrekking tot opvoedingshulp en steun van groter belang is as ooit. Ook met betrekking op demokratiese waardes binne 'n multikulturele samelewing vermeld Le Roux (1997:1) dat onderwysers in 'n hoë mate verantwoordelik is vir “wat en hoe” kinders gaan leer. Om groter insig te verkry in hierdie funksie van onderwys moet daar ook indringend gekyk word na **hoe** opvoedingsdoelwitte nagestreef word in die hedendaagse klaskamer. Nie net die inhoud nie, maar ook die proses van onderrig-leer of opvoedende kommunikasie word dus belangrik in terme van hierdie beginsel (Du Plessis, 1974:5). Veral dan wanneer onderwys beskou word as hulp en steun aan jeugdiges, staan die helpende verhouding tussen onderwysers en leerders in hul sorg sentraal (Okun, 2002:21). Onderwysers en leerders word dan ook dienooreenkomstig hierdie benadering gesien as senders en ontvangers van opvoedkundige verbale en nie-verbale boodskappe. (Goleman, 1996:116; Goleman, 2006:14; Johnson, 2006:126). Hoe beïnvloed die belewenis van aggressie tydens kommunikasie met onderwysers die leerders? Wat kan gedoen word aan beleefde aggressie tydens opvoeder-leerder kommunikasie? Hierdie navorsing geskied in twee fases. Die doelstellings van hierdie navorsing is dan: Die verkenning en beskrywing van leerders se belewenis van aggressie tydens die kommunikasie met hul onderwysers asook die beskrywing van riglyne vir effektiewe kommunikasie tussen sekondêre leerders en hul onderwysers met spesiale verwysing na die hantering van aggressie in die kommunikasieverhouding. Hierdie is 'n kwalitatiewe ondersoek, om te verken en te beskryf wat leerders se belewenis is van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers. Die data-insamelingsmetode sal kwalitatiewe interpreterende konstruktivistiese benadering tot die generering van nuwe kennis volg. Die ondersoek rus dus ook op fenomenologiese beginsels en metodes (Giorgi, 2002). Die spesifieke metode het die uitvoer van fenomenologiese onderhoude aangeneem. Ek volg 'n funksionele denkbenadering en die navorsing is dan dienooreenkomstig uitgevoer om my eie onderwyspraktyk asook onderwyspraktyk oor die algemeen te verbeter. Ek gaan kwalitatief te werk, aangesien ek oop en induktief na die veld gaan. Die navorsing is gedoen by 'n eks-Model C-skool wat grotendeels uit Afrikaans eerstetaal sprekende leerders en onderwysers bestaan. Graad 11 leerders is geleentheid gegee om vrywillig aan hierdie navorsing deel te neem. Die steekproef is doelgerig en twaalf

individuele-fenomenologiese onderhoude is gevoer asook een fokusgroep onderhoud. Daar was totaal van negentien vrywillige deelnemers, agtien Afrikaans eerstetaal sprekers en een Engelse eerstetaal spreker. Agt seuns en elf dogters het deelgeneem. Die deelnemers is almal sewentien-jaar oud. Al die deelnemers, behalwe een seun, het ook eers naïewe sketse geskryf alvorens die fenomenologiese onderhoud of fokusgroep onderhoud met hulle gevoer is. Gedurende onderhoude sowel as direk na die afloop van alle onderhoude is veldnotas geneem. Die sentrale vraag is: *“Wat is graad 11 leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers?”* Hierdie vraag is in die naïewe sketse sowel as beide individuele fenomenologiese onderhoude asook die fokusgroep onderhoud geoperasionaliseer as: *“Hoe is dit vir jou wanneer jou onderwysers aggressief is wanneer hulle met jou praat?”*

Sentraal tot graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers is die belewenis van minagting wat aanleiding gee tot ~~en~~ diskonneksie of verbreking van die onderwyser-leerder verhouding. Teoreties . in terme van opvoedende kommunikasie . kan die ~~verbreking~~+ of ~~diskonneksie~~+ beskryf word as minaggende ~~parallelle monoloog~~+, omdat hierdie tipe kommunikasie gepaard gaan met ~~en~~ rigiede vasklewing van die onderwyser aan sy/haar rol as sender en dus in essensie neerkom op ~~en~~ versuim om onvoorwaardelik, en met respek, te luister na die leerders. Die belewenis van die ~~parallelle monoloog~~+ verteenwoordig ~~en~~ belangrike dimensie van die belewenis van minagting tydens die kommunikasieverhouding en inhibeer die ontwikkeling van ~~en~~ waarlik helpende verhouding tussen onderwyser en leerder. Hierdie belewenis van minagting en eerbiedloosheid word dan meer intensief beleef wanneer dit ~~voor ander~~+. leerders se klasmaats . gebeur.

Tydens die ondersoek word dit dus duidelik dat die onderwyser in ~~respekvolle dialoog~~+ met leerders ~~en~~ helpende verhouding met leerders tot stand kan bring. Hierdie tipe interaksie, wat die respekvolle kreatiewe en altruïstiese dialoog tussen leerders en onderwysers ondersteun, rus dan op ~~en~~ houding van onvoorwaardelike aanvaarding of agting vir die leerders as persoon. Die onderwyser kommunikeer basies aan die leerder dat hulle gerespekteer word vir wie hulle is, alvorens daar gepoog word om leerders te begelei na wie hulle kan wees. Hierdie tipe dialogiese respekvolle kommunikasie behoort ook die weg oop te laat vir leerders om hul denkpatrone te

herstruktureer onder empatiese begeleiding van die onderwyser en op hierdie wyse kan frustrasie en aggressie in die klaskamer verminder. Die onderwyser kan natuurlik ook, deur empaties en aktief te luister, hul eie verwysingsraamwerke wysig en so ~~an~~ onderwyser word wat *van* hul leerders leer, *omtrent* hul leerders. Die respekvolle dialoog tussen onderwysers en leerders kan dus in sy essensie beskryf word as: kreatief, onvoorwaardelik en altruïsties van aard wat dan weerstand bied teen die eskalاسie van aggressie wat voortgebring word deur ~~an~~ egosentries gemotiveerde parallelle monoloog. Ek kan dus aanbeveel dat daar by onderwysers ~~an~~ bewustheid en ook vaardighede, kennis en houdings gekweek behoort te word wat die belang van hulle interpersoonlikke kommunikasie met die leerders benadruk. Die bewustheid van hoe daar gekommunikeer word tussen onderwyser en leerder sal enersyds groter empatie met die leerder, van die onderwyser verg, maar ook andersyds, groter empatie vir die leerder by die onderwyser ontwikkel. Die belang van *hoe* onderwysers sê *wat* hulle sê, is deur hierdie navorsing ondersoek en beskryf. Die onderwyser moet dus nie net hul eie perspektief, egosentries, vaskleef nie maar ook die leerder kan sien soos hy of sy homself of haarself sien. Hierdie ~~%~~groter perspektief+ wat tot stand kom ~~%~~tussen+ leerder en onderwyser, deur respekvolle dialogiese kommunikasie, fasiliteer myns insiens ~~an~~ beter kommunikasie en ~~an~~ helpende verhouding tussen onderwysers en leerders. Waar die leerder onvoorwaardelik as persoon deur die onderwyser gerespekteer word, word dit moontlik vir leerders om ook self-respek te hê, en te word wie hulle kan wees.

ABSTRACT

It is clear to me that the need for the teacher and the school to provide educational help and support is greater than ever before. With reference to democratic values in a multicultural society Le Roux (1997:1) is of the opinion that teachers have a lot of responsibility for both ~~what~~ and ~~how~~ learners learn. To gain better understanding in the ~~functioning~~ of the modern educational system it is of the utmost importance to investigate ~~how~~ educational goals are attained in the modern classroom. In accordance with this reasoning not only the content of the teaching and learning experience is important but also the process of educational communication (Du Plessis, 1974:5). Especially where education is viewed as help and support to the youth, the helping relationship between teachers and the learners in their care occupies a central position (Okun, 2002:21). In accordance with this view teacher and learners in this study will be seen as senders and receivers of educational verbal and non verbal messages (Goleman, 1996:116; Goleman, 2006:14; Johnson, 2006:126).

If the helping relationship is of great importance to teaching and learning and if this relationship is built and maintained via teacher-learner communication, how does the experience of aggression while communicating with their teachers affect learners? What is learners' experience of aggression while communicating with their teachers? What can be done about the experience of aggression during teacher-learner communication?

This research was done in two phases. In PHASE 1 the goal was to explore and describe grade eleven learners' experience of aggression while communicating with their teachers. In PHASE 2 the goal was the description of guidelines for communication between secondary school learners and their teachers with special reference to the handling of aggression in the communication and relationship. It is a qualitative investigation to explore and to describe learners' experience of aggression while communicating with their teachers. The research rests on Phenomenological principles and methods (Giorgi, 2002). I followed a functional approach and the research is carried out with the view of improving my own educational practice as well as educational practice in general. The method of data collection followed is a qualitative interpretive constructivist approach to the generation of new knowledge and the specific method employed is phenomenological interviews. The research was

conducted at an ex-Model C school. The sample was purposive and grade 11 learners were given an opportunity to participate in the research on a voluntary basis. Grade eleven learners were given opportunity because, in my view, in general, they have both enough experience with teachers and the vocabulary to talk about a complex phenomenon such as the experience of aggression. The methods and procedures employed made extensive use of triangulation with a view to enhancing trustworthiness. Twelve individual phenomenological interviews were conducted as well as a focus group interview. There was a total of nineteen voluntary participants of which eighteen are Afrikaans first language speakers and one is an English first language speaker. Eight boys and eleven girls participated. All of the participants are seventeen years of age. All the participants, except one boy, also wrote a naïve sketch about their experiences before the phenomenological interview or focusgroup interview was conducted. During all the interviews, as well as directly afterwards, field notes were made, by the researcher. The central question of this investigation is: %What is grade eleven learnersqexperience of aggression while communicating with their teachers?+ and this question was operationalised in the individual phenomenological interviews, focus group interview, and the naïve sketches as: %How is it for you when your teachers are aggressive when they talk to you?+

Central then, to grade eleven learnersqexperience of aggression while communicating with their teachers is the experience of disrespect which gives rise to disconnection and a break in the teacher-learner relationship. Theoretically, in terms of educational communication, this breaking or disconnection can be described as a disrespectful parallel monologue. In essence, this type of communicative interaction described by the participants in this research, boils down to a rigid attachment to his or her role as sender during communication and is basically a refusal to respectfully listen to the learners in their care. The experience of the parallel monologue represents an important dimension of the experience of disrespect in the communication relationship and inhibits the development of a true helping relationship between teacher and learner. This experience of the parallel-monologue which communicates disregard and disrespect is intensified when it is experienced in front of others like peers and friends and is closely associated with the experience of aggression.

During the investigation it became clear that the teacher can and must enter into a respectful dialogue with learners. During this respectful dialogue the helping relationship between teachers and learners is formed and maintained. This kind of interaction, built on the respectful, creative, altruistic dialogue between learners and teachers depends to a large extent upon the unconditional positive regard or, respect for the learner as a developing person, by the teacher. The teacher basically communicates to the learner that he or she is respected for who they are, before they are guided to who they can be. This kind of respectful dialogical communication also opens the way for learners to restructure some of their points of view and beliefs under empathetic guidance of the teacher. In this way frustration and aggression during communication between teachers and learners can be minimised. Teachers can also restructure some of their frames of reference and become teachers that learn from their learners about their learners by active and empathetic listening.

The respectful dialogue between teachers and learners can thus be described as: creative, unconditional and altruistic in nature and offers resistance against the increase in aggression associated with the egocentrically motivated parallel monologue. In closing I can recommend that teachers should be made aware of and should also develop skills, knowledge and attitudes that recognise the importance of their interpersonal communication with learners. An awareness of how teachers communicate with learners will take greater empathy from teachers with learners but, in the long run it will also create more empathy for learners with teachers. The importance of how teachers say what they say is described in this research. Teachers should not allow themselves to be, egocentrically trapped, by their own perspective and role as sender during communication with learners. They must be able to transcend their own understanding and come to a new and bigger understanding between them and their learners. This bigger perspective is created by respectful dialogical communication and also facilitates a helping relationship that offers resistance to increases in aggression. In this relationship learner feels unconditionally accepted for who they are and it opens the way to self-respect and self-actualisation for the learner.

HOOFSTUK 1: OORSIG EN RASIONAAL

1.1	INLEIDING EN AGTERGROND	1
1.2	RASIONAAL	8
1.3	PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAAG	10
1.4	DOELSTELLINGS EN NAVORSINGSVRAAG	11
1.4.1	Verkenning en beskrywing van leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwyser	11
1.4.2	Die beskrywing van riglyne vir effektiewe kommunikasie tussen sekondêre leerders en hul onderwysers met spesiale verwysing na die hantering van aggressie in die kommunikasieverhouding.	11
1.5	PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF EN AANNAMES	11
1.5.1	Meta-teoretiese aannames	11
1.5.2	Teoretiese aannames	13
1.5.2.1	Definiëring van konsepte	14
1.5.3	Metodologiese aannames	15
1.6	NAVORSINGSONTWERP EN -METODE	15
1.6.1	Navorsingsontwerp	15
1.6.2	Navorsingsmetode	15
1.6.2.1	FASE 1: Die verkenning en beskrywing van leerders se ervaring van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers	16
1.6.2.2	FASE 2: Beskrywing van riglyne vir wat gedoen kan word om leerders en opvoeders te fasiliteer om aggressie tydens hulle kommunikasie en interaksies effektief te hanteer	17
1.7	MAATREËLS OM VERTROUENSWAARDIGHEID TE VERSEKER	17
1.8	ETIESE MAATREËLS	17
1.8.1	Outonomieit	18
1.8.2	Privaatheid	18
1.8.3	Voordele vir deelnemers	19
1.8.4	Beskerming teen skade	19
1.9	VERDELING VAN HOOFSTUKKE	19
1.10	OPSOMMEND	19

HOOFSTUK 2: NAVORSINGSONTWERP EN -METODE

2.1	INLEIDING	20
2.2	NAVORSINGSDOELSTELLINGS	20
2.3	NAVORSINGSONTWERP	20
2.3.1	Kwalitatiewe ontwerp	21
2.3.1.1	Verkennend	21
2.3.1.2	Beskrywend	22
2.3.1.3	Kontekstueel	22
2.3.1.4	Fenomenologies	22
2.4	NAVORSINGS METODE	22
2.4.1	Fase 1: Verkenning en beskrywing van graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers	23
2.4.1.1	Steekproeftrekking	23
2.4.1.2	Kriteria vir steekproeftrekking	23
2.4.1.3	Die grootte van die steekproef	23
2.4.1.4	Data-insameling	24
2.4.1.5	Data-analise	27
2.4.1.6	Literatuurkontrole	28
2.4.2	Fase 2: Riglyne vir die hantering van onderwyser-leerder kommunikasie met spesiale verwysing na die hantering van aggressie	28
2.5	VERTROUENSWAARDIGHEID	28
2.5.1	Waarheidswaarde deur middel van die strategie van geloofwaardigheid	29
2.5.1.1	Verlengde kontak	29
2.5.1.2	Reflektiewe joernaal	30
2.5.1.3	Triangulering	30
2.5.1.4	Deelnemerskontrole	30
2.5.1.5	Ewegroepevalueëring	30
2.5.1.6	In-diepte onderhoud	31
2.5.2	Toepaslikheid strategie - oordraagbaarheid	31
2.5.2.1	Doelgerigte steekproefneming	31
2.5.2.2	Demografiese gegewens van deelnemers	32
2.5.2.3	Digte beskrywing van navorsingsresultate	32
2.5.3	Konsekwentheid strategie . vertroubaarheid	32

2.5.3.1	Digte beskrywing van navorsingsmetodologie	32
2.5.3.2	Stap-vir-stap replikasie van navorsingsmetode	33
2.5.3.3	Kodeer. herkodeering van data	33
2.5.3.4	Onafhanklike kodeerder	33
2.5.3.5	Vertroubaarheidsoudit	33
2.5.3.6	Triangulering van meervoudige bronne en metodes.	34
2.5.4	Neutraliteit-/onpartydigheidstrategie . bevestigbaarheid	34
2.6	ETIESE MAATREËLS IN HIERDIE NAVORSING	34
2.7	GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	35
2.8	OPSOMMEND	35

HOOFSTUK 3: SEKONDÊRE SKOOLLEERDERS SE BELEWENIS VAN AGGRESSIE TYDENS KOMMUNIKASIE MET HUL ONDERWYSERS

3.1	INLEIDING	36
3.2	BESKRYWING VAN DIE STEEKPROEF	36
3.3	OPERASIONALISERING VAN DIE NAVORSING	37
3.4	BESPREKING VAN BEVINDINGS	39
3.4.1	Belewenis van gebrek aan wedersydse respek	42
3.4.1.1	Praktyke van minagting tussen leerders en opvoeders	44
3.4.1.2	Wedersydse respek binne die leerder-opvoeder-verhouding	58
3.4.2	Leerders se negatiewe beleving van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers	59
3.4.2.1	Leerders se intrapersoonlike beleving van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers	60
3.4.2.2	<i>Leerders se negatiewe interpersoonlike beleving van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers</i>	74
3.4.3	Die belewenis van gebrek aan navolging van belangrike beginsels vir onderwyser-leerder kommunikasie	79
3.4.3.1	Die belewenis van onregverdigheid tydens kommunikasie	79
3.4.3.2	Die belewenis van inkonsekwente optrede tydens kommunikasie	81
3.4.3.3	Die belewenis van miskenning van uniekheid van leerders tydens kommunikasie	81

3.4.3.4	Die belewenis van onbetrokkenheid tydens kommunikasie	83
3.4.3.5	Die belewenis van ignorering van die leerder se stem+. en versuim om te luister tydens kommunikasie	83
3.4.3.6	Die belewenis van diskoneksie tydens kommunikasie - en %paralelle monoloog+	85
3.5	OPSOMMEND	87

HOOFSTUK 4: RIGLYNE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

4.1	INLEIDING	89
4.2	RIGLYNE VIR DIE FASILITERING VAN BETER KOMMUNIKASIE TUSSEN ONDERWYSER EN SEKONDÊRE LEERDERS MET SPESIALE VERWYSING NA DIE HANTERING VAN AGGRESSIE	91
4.2.1	Fasilitering van wedersydse respek	91
4.2.2	Fasilitering van konstruktiewe interpersoonlike vaardighede	92
4.2.2.1	Houdings wat konstruktiewe interpersoonlike vaardighede fasiliteer	95
4.2.2.2	Kommunikasie wat konstruktiewe interpersoonlike vaardighede en en helpende verhouding fasiliteer	99
4.2.3	Fasilitering van basiese beginsels vir effektiewe onderwyser-leerder kommunikasie gegrond op respek	106
4.2.3.1	Respekvolle dialoog tydens kommunikasie met leerders	106
4.2.3.2	Die belang van konneksie tydens kommunikasie met leerders	112
4.3	GEVOLGTREKKINGS	119
4.3.1	Doelstellings	119
4.3.2	Navorsingsontwerp en metode	119
4.3.3	Resultate	120
4.3.3.1	Fase 1: Verkenning en beskrywing van graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers	120
4.3.3.2	Fase 2: Riglyne vir die hantering van onderwyser-leerder kommunikasie met spesiale verwysing na die hantering van aggressie	121
4.4	AANBEVELINGS	122
4.5	OPSOMMING	123
5.	BIBLIOGRAFIE	125

LYS VAN ADENDA

BYLAAG A	Goedkeuringsbrief . etiekkomitee van die Universiteit van Johannesburg
BYLAAG B	Goedkeuringsbrief . Departement van Onderwys Noordwes Provinsie
BYLAAG C	Toestemmingsbrief . Die hoof
BYLAAG D	Toestemmingsbrief . Die ouer
BYLAAG E	Instemmingsbrief . Die leerder
BYLAAG F	Voorbeeld van protokol vir die naïewe sketse
BYLAAG G	Voorbeeld van verbatim transkripsie van onderhoud elf
BYLAAG H	Voorbeeld van Protokol vir onderhoud en veldnotas

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1	Opsomming van hoof- en sub-kategorieë van graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers	39
Table 4.1	Riglyne vir die fasilitering van beter kommunikasie tussen onderwysers en sekondêre leerders met spesiale verwysing na die hantering van aggressie	90

LYS VAN FIGURE

Figuur 3.1	Diagramatiese voorstelling van die triangulering van data-insameling en . analise	38
Figuur 3.2	Parallele Monoloog+ tydens onderwyser-leerder kommunikasie	87
Figuur 3.3	Opsomming van graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers	88
Figuur 4.1	Aktiewe luister en Ek-boodskappe fasiliteer respekvolle dialogiese kommunikasie	106
Figuur 4.2	¶ Konseptuele raamwerk vir die fasilitering van respekvolle, dialogiese, kommunikasie	118

HOOFSTUK 1: OORSIG EN RASIONAAL

1.1 INLEIDING EN AGTERGROND

Dit het vir my toenemend duidelik geword dat om waarlik effektiewe onderwys te gee meer behels as %klasgee+of instruksies uitdeel en verwag dat dit nagekom word. Ek het toenemend ontevrede geword met wat ek moontlik kan beskryf as die %impak+ van wat ek doen in die klas, en selfs buite die klas op die speelgrond en sportveld. My staande argument hieromtrent het min of meer so gelui: As ek onderwys sien as nodig en sinvol, dan moet die vraag gevra word . Onderrig en onderwys tot wat? Wat is dit wat ek wil bereik met die interaksies tussen my en die leerders in my klas? Ek het ook die meer pertinente vraag gevra . Hoe weet ek wanneer ek dit bereik? Dit is egter nie so maklik vir onderwyser om hierdie vraag te antwoord nie. Die mediese dienste het verskeidenheid van instrumente en direkte waarnemings waarmee hulle hul aksies kan verifieer en verantwoord, watter %instrumente+ het die onderwyser? Ek loop hier die risiko om te oorvereenvoudig, maar myns insiens is die enkele, grootste, meerdoelige instrument van die effektiewe onderwyser: kommunikasie. Om die waarheid te sê, hierdie argument, en uitvloeisels daarvan, verteenwoordig tot vandag nog die premis waarop ek my onderwyspraktyk vestig.

Koerante en tydskrifte is vol van opskrifte oor probleemgedrag en ander interpersoonlike probleme in skole. Sou dit nie in mate redelik wees om te verwag dat goeie kommunikeerders hul opvoedkundige verhoudings so sal bestuur dat daar die minimum afbrekende konflik en aggressie sal wees nie? Wat is die waarheid omtrent die kommunikasie tussen leerders en hul onderwysers? Johnson (2006:124,125) beskryf kommunikasie as twee mense wat hulle sintuie aanwend om mekaar te leer ken en is verder van mening dat dit η kontinue proses is wat η invloed het op die twee mense se persepsies en verwagting van wat die ander gaan doen. Volgens Johnson (2006:124,125) is kommunikasie baie meer as net η verbale interaksie. Alle gedrag dra een en of ander boodskap en kan daarom gesien word as kommunikasie. Interpersoonlike kommunikasie kan breed gedefinieer word as enige verbale en nie-verbale gedrag wat waargeneem word deur η ander persoon. Dit word ook meer algemeen beskryf as η boodskap gestuur deur η persoon aan η ontvanger met die bewustelike intensie om die ontvanger se gedrag te affekteer. Hiervolgens word kommunikasie dus geïnisieer om die ander persoon in een of ander opsig te verander.

In hierdie sin is gedrag net soveel kommunikasie as wat kommunikasie vorm van gedrag is. Die totale gedrag van die onderwyser tydens kommunikasie met leerders is dus van die grootste belang. In Suid-Afrika is die voorgeskrewe benadering tot onderrig en leer die uitkomsgebaseerde onderrig benadering (Departement van Onderwys . Hersiene Nasionale Kurrikulum . Oorsig, 2002:12). As ek dus besin omtrent die kommunikasie tussen leerders en hul onderwysers in Suid-Afrika doen ek dit in die konteks van uitkomsgebaseerde onderwys. Volgens Malan *In Le Roux* (1997:101) kan uitkomsgebaseerde onderwys soos volg gedefinieer word: %Education . the process of teaching and learning . is **outcomes-based** when it accepts as its premise that the definition of outcomes should form the basis of all educational activity, including the description of qualifications, the development of curricula, the assessment of learners, the development of educational structures and institutions, and even the planning of finances, buildings and other resources.+ Uitkomsgebaseerde onderrig . η stelsel van onderrig (en leer) gebaseer op die uitkomst daarvan, is die metode van onderrig wat deur Suid-Afrikaanse onderwysdepartemente voorgeskryf word. Die basiese premis onderliggend aan die stelsel volg dus myns insiens die logika van vorm en funksie en behoort dus gehoor te gee aan die uiteindelijke toets van enige tegnologie: Hoe goed vervul dit die funksie waarvoor dit ontwerp is? Die kwessie van vorm en funksie in die onderwys is η komplekse saak met vele invalshoeke, argumente en teenargumente. Onderwys en opvoeding word in hierdie ondersoek gesien as η kommunikasievorm waar die **inhoud** sowel as die **metode** van kommunikasie η opvoedkundige doelwit het.

Suid-Afrika is een van die jongste demokrasieë in die wêreld en spog ook met η demokratiese onderwysstelsel wat die beginsels van η uitkomsgebaseerde onderwysstelsel onderskryf. Vir my word die demokratiese ideale van hierdie onderwysstelsel nêrens meer tasbaar en presies beskryf as juis in die kritiese uitkomst, leeruitkomst en assesseringsstandaarde nie (Departement van Onderwys . Hersiene Nasionale Kurrikulum . Oorsig, 2002:11,12). Die kardinale, of te wel %kritiese+vraag is dus: As die onderwysstelsel demokratiese ideale as deel van opvoedkundige doelstrukture voorhou, sou dit nie redelik wees om te verwag dat die leerders wat vir η geruime tyd blootgestel word aan so η stelsel, demokratiese beginsels sal insien en uitleef nie? Myns insiens η billike gesig in die lig van die huidige tendens van geweld en gepaardgaande minagting van medemenslikheid. Is geweld en die minagting van medelandsburgers se regte nie η direkte teenpool van die demokratiese ideaal, wat deur die uitkomst van die Suid Afrikaanse kurrikulum beskryf word nie?

Keyser (1980:xxxii) stel dit dan dat in 'n toenemend meer komplekse samelewing die proses van volwassewording en die vestiging van 'n eie identiteit moeiliker is as ooit vantevore. Die omgewing waarin kinders groot word en opgevoed word, het globaal geword. In 'n wêreld van konflikterende waardes en waardestelsels, snel groeiende lewenstempo, eroderende sosiale invloede en algemene onsekerheid moet die onderwys sy weg vind na die ontwikkeling van verstandelike vermoëns, gebalanseerde waardes en die vermoë om 'n betekenisvolle, volwasse lewe te lei. Delors (1998:13) stel dit dat die mensdom in die konfrontering van al die uitdagings van die toekoms, onderwys en opvoeding sien as 'n onmisbare bate in sy pogings tot die ontwikkeling van ideale soos vrede, vryheid en sosiale geregtigheid. Hoewel Keyser (1980:xxxii) sy opmerkings skryf oor die rol van voogonderwys in die skool is dit vandag, na my mening, meer waardevol as toe dit geskryf is. Die Suid-Afrikaanse samelewing het sedert die tagtiger- en negentigerjare van die vorige eeu basies 'n sosiale %evolusie+ondergaan.

Smit (2002:17) beskryf sosiale verandering in Suid-Afrika sedert 1994 as 'n groot transformasie van 'n onderdrukte apartheid era, na 'n moderne demokrasie. Smit stel dit verder dat hierdie veranderinge 'n groot impak gehad het op beide voormalig onderdrukte en bevoordeelde jeugdiges. Volgens Smit (2002:17) het volgehoue vlakke van geweld, wat beide die laat apartheidsera sowel as die onderhandelings- en demokratiseringsfases wat gevolg het, 'n groot impak op die jeug gehad. Suid-Afrika is myns insiens steeds in 'n fase van sy ontwikkeling wat as demokratisering beskryf kan word aangesien daar groot dele van die Suid-Afrikaanse samelewing is wat nie in 'n demokratiese Suid-Afrika grootgeword en opgevoed is nie, maar wel elke dag daarin lewe. Dit is ook duidelik dat 'n tendens van geweld ook in die Suid-Afrikaanse huise en skole hooggety vier. Die artikel . %My seun, die monster+, gepubliseer in die Beeld van 18 Februarie 2006 en geskryf deur Benghiat (2006:17) beskryf hierdie tendens van aggressie en geweld onder jongmense. Hiervolgens het die gewelddadige oortredings waarby jeugdiges betrokke is, toegeneem vanaf 9% in 2001 na meer as 15% in 2003 . 'n styging van 6% in twee jaar. Volgens dieselfde bron is meer as 60 000 van die land se 156 000 gevonniste en verhoorafwagende gevangenes tussen die ouderdom van 14 en 25 jaar, waarvan 2 200 jonger is as 18 jaar. Potgieter (2007:3) beskryf vanuit Thompson (2004:11) dat Suid Afrika steeds nie 'n veilige plek is om in te bly nie. Ten spyte daarvan dat sommige gesaghebbendes beweer dat geweld besig is om af te neem. Hy beskryf dat die hoeveelheid moorde wat in Suid Afrika gepleeg word in een jaar rofweg dieselfde is as die hoeveelheid moorde wat 'n mens kan verwag in die

Verenigde State van Amerika, 'n land met ses en 'n half keer soveel mense as in Suid Afrika.

Christel Raubenheimer berig in die Beeld van Vrydag, 19 Mei 2006 (Beskikbaar: News24.com, 2006) dat . volgens 'n navorser van Unisa, prof. Johan Prinsloo, word 40% van kinders daagliks op skool geboelie op die een of ander manier. Na berig, word bykans die helfte van die kinders wat deelgeneem het aan die studie tussen een keer per dag en een keer per week die slagoffer van geweld in skole. Altesaam 50% van alle geboelie vind plaas op die speelgrond of in die klaskamer. Verder word geraam dat 60% van kinders in dié studie lelke name genoem word en dat sowat die helfte van die 60% wreed geterg word. 'n Onlangse gru-voorval by die Hoër Tegniese Skool Nic Diederichs lees soos 'n Suid-Afrikaanse weergawe van 'n swak Hollywood-draaiboek+. Dit herinner ook sterk aan die bekende 'Columbine High School massacre' in die Amerikaanse staat Colorado op 20 April 1999 (http://en.wikipedia.org/wiki/Columbine_High_School_massacre).

Roestoff berig in Beeld op 27 Augustus 2008 (Beskikbaar: News24.com, 2008) dat Morné Harmse, 'n agtienjarige leerder van die Hoërskool Nic Diederichs 'n sestienjarige medeleerling, Jacques Pretorius op Maandag 18 Augustus wreedaardig op die skoolterrein met 'n swaard aangeval en vermoor het. Du Plessis en Roestoff berig in Beeld (Beskikbaar: News24.com, 2008) dat Morné gemasker was ten tyde van die voorval. Hy het Jacques Pretorius se hoofslagaar raakgesteek en hy is voor die klaskamer dood. Hy het nog drie ander mense aangeval en sy swaard, veelseggend, in die aantreeblok van die skool neergepen.

Sy ouers, Machiel en Liza Harmse, verklaar in 'n persverklaring aan Beeld op 21 Augustus 2008 (Beskikbaar: News24.com, 2008) dat Morné weens sy skraal liggaamsbou gereeld tydens sy vormingsjare afgeknou en geterg is. Die verklaring lui verder: 'Tydens 'n besoek aan Morné gister (Dinsdag) het ons gesien ons het nooit die werklike impak wat die fisieke en emosionele aftakeling op hom gehad het, besef nie. Hy het aan ons verduidelik hy het so magteloos en niks werd gevoel dat hy 'n standpunt wou maak+ ... 'Hy wou uiting aan sy opgeboude frustrasie en sy gevoel van magteloosheid gee. Hy wou iemand wees.+ Die persverklaring lui verder dat hy aan sy ouers gesê het: 'Toe ek die masker aansit, het alles doodstil geword en my liggaam het beweeg. Ek wou stop, maar ek kon nie+. Die verklaring berig dat meneer en mevrou

Harmse vermoed dat *en* sameloop van spanning, swak selfbeeld, verkeerde invloede en *en* absolute gevoel van magteloosheid hul kind tot hierdie daad gedryf het. Hulle verklaar ten einde dat: %Twee lewens is verwoes deur dié onbegryplike gebeure... Ons doen *en* beroep op alle ouers om *en* diep gesprek met hul kinders te hê om seker te maak alles is pluis.+

Beeld, 19 Augustus 2008 berig dat Marita Rademeyer (Beskikbaar: News24.com, 2008), *en* kliniese sielkundige van die kindertraumasentrum in Pretoria van mening is dat voorvalle soos hierdie verband hou met *en* samelewing wat nie meer sensitief is vir geweld nie en dat skole en ouers *en* baie groter rol kan speel om kinders te beskerm, maar ook voor te berei oor hoe om negatiewe invloede te hanteer. Ook Dr. Labuschagne, *en* pastorale berader en prof. Wynand du Plessis, verbonde aan die Fakulteit Gesondheidswetenskappe by die Noordwes-Universiteit, is na berig, van mening dat hierdie voorval een van die vele %gesigte+ is van *en* tendens van geweld in Suid-Afrika. Van der Walt van Famsa Noordwes, Potchefstroom, rig die volgende woorde in *en* algemene skrywe aan skole in verband met geweld en aggressie in skole (Van der Walt, 2006:1). Sy beskryf dat Suid Afrika van die hoogste misdadaisyfers in die wêreld het en dat na geraam word tot 70% van alle geweld binne die huisgesin plaasvind. Van der Walt is dan van mening dat geweld aangeleerde gedrag is en dat kinders wat in *en* gewelddadige gesin grootword leer om hulle konflikte op te los deur geweld te gebruik soos wat dit in hul huisgesin gedoen word. Dit maak hulle dus uiters kwesbaar om oortreders of slagoffers van geweld te word wanneer hulle ouer word.

Hierdie ondersoek is gemoeid met die rol van die professionele onderwyser . die onderwyser in die aanleer van aggressiewe gedrag. *en* Rol wat myns insiens des te meer aandag behoort te geniet in die lig van bogenoemde. As die leerder nie die nodige opvoedingshulp en steun vanaf die ouerhuis ontvang nie, land die verantwoordelikheid vir opvoedingshulp en steun, myns insiens, vierkantig voor die deur van die sekondêre onderwyser . die professionele onderwyser. Oormatige aggressie en geweld is *en* wesentlike probleem in ons Suid-Afrikaanse skole net soos in die samelewing in die algemeen. Is oormatige aggressie en geweld een van die %uitkomstewat deur die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel aan die multikulturele Suid-Afrikaanse samelewing gebied word?

Gunter (1965:69-70) is van mening dat orals en altyd waar daar opgevoed word en onderwys gegee word, dit met bepaalde doel voor oë gedoen word. Hy is van mening dat die opvoedingsverskynsel sigself getuig daarvan dat dit **doelbewuste**, doelgerigte en opsetlike werksaamheid is. Gunter is van mening dat daar geen sprake sou kon wees van opvoeding sonder doel nie. Hy haal ook vir Peters aan wat beskryf dat die oortuiging dat onderwysers doelwitte behoort na te streef, afkomstig is vanuit die konsep onderwys. Die idee van standaard of norm, is asq ware ingebou in die konsep onderwys en wanneer ons praat van onderwys, verbind ons onself volgens Peters (Gunter 1965:69-70) by implikasie tot qn waarde-oordeel. Leeruitkomste word dan beskryf as die resultate van leerprosesse, formeel, nie formeel of informeel, en dit verwys dus na kennis, vaardighede en houdings binne qn spesifieke konteks. Leerders moet dus hul vermoë om bepaalde uitkomste te verstaan en toe te pas demonstreer binne qn sekere konteks (Department of Education, 1997e:4), *In* Lundi (PowerPoint Presentation: Geakkrediteerde Assesorskursus NWU, 2006). Lundi haal ook vir Spady (1994b:1-3,190) aan waar hy sê dat die uiteindelijke kulminerende demonstrasies van leer aan die einde van skoling as uitgangsuitkomste, terwyl bemagtigende uitkomste demonstrasies is van meer komplekse uitkomste. Volgens Lundi (*In* Training course: accredited assessor course . Learning support material for assessors, 2007:14) is Spady en Marshall ondersteuners van uitkomsgebaseerde onderwys en is dit eens dat uitkomste suksesvolle demonstrasies van leer is na qn reeks leerervarings. Dit vorm basies die bymekaarkompunt van qn reeks kennis, vaardighede, waardes en houdings wat mekaar aanvul.

Dit dui op wat leerders weet, kan doen, asook hul lewenshouding aan die einde van hulle formele opleiding. In die Suid-Afrikaanse konteks kan die kritiese- en ontwikkelingsuitkomste gesien word as die ~~uitgangsuitkomste~~+ en word soos volg in die Hersiene Nasionale Kurrikulum (Departement van Onderwys . Hersiene Nasionale Kurrikulum . Oorsig, 2002:12) beskryf: ~~W~~itkomsgebaseerde onderwys beskou die leerproses as net so belangrik as die inhoud. Sowel die proses as die inhoud van onderwys word beklemtoon deur die beskrywing van die uitkomste wat aan die einde van die proses bereik moet word. Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring verwys verder ook na leeruitkomste en assesseringsstandaarde na onder uit die kritieke en ontwikkelingsuitkomste ontwerp+ (Departement van Onderwys . Hersiene Nasionale Kurrikulum . Oorsig, 2002:12). ~~W~~ie kritieke en ontwikkelingsuitkomste is qn lys uitkomste wat uit die Grondwet voortspruit en in die Suid-Afrikaanse Kwalifikasiewet

(1995) omvat word. Dit beskryf die soort burger wat die onderwys- en opleidingstelsel behoort te lewer+ (Departement van Onderwys - Hersiene Nasionale Kurrikulum . Oorsig, 2002:11,12). Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring poog om hierdie visie van die soort burger wat in 'n demokratiese samelewing uit ons skoolstelsel te voorskyn behoort te kom, te beliggaam en te handhaaf+ (Departement van Onderwys . Hersiene Nasionale Kurrikulum . Oorsig, 2002:12). Die tendens van aggressie en geweld in Suid Afrikaanse skole, en in die Suid Afrikaanse samelewing is dus myns insiens teenstrydig met wat in nasionale beleidsdokumente verwoord word. Watter soort burger+kom te voorskyn vanuit die Suid Afrikaanse skoolstelsel?

Dit blyk dan dat die Suid-Afrikaanse samelewing onderwerp word aan 'n nuwe slawerny+. Die slawerny van aggressie en geweld. Ek stel die kernvraag van hierdie ondersoek dus in konteks van die kritiese uitkomst van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsels asook in konteks van 'n toenemend gewelddadige samelewing. Verder plaas ek dit ook in 'n wyer konteks van dit wat van 'n goeie wêreld burger+verwag kan word. Volgens Pretorius (1994:7) is die vermoë om kommunikasie met die medemens met openheid en om interaksies met gemak te hanteer menskundig, hoog aangeslaan. Pretorius (1994:7) haal die volgende bekende skrywers aan: Elizabeth Hurlock: *the ability to relate to others*+; Maslow: *the ability to develop intimate relationships*+; Carl Rogers: *Relating well to others*+; en Erik Erickson: *can develop intimate, trusting relationships with others.*+ De Jager in De Jager, Oberholzer en Landman (1985:9) beskryf die belang van die samelewing van mense as: *seker een van die belangrikste kenmerke van menslike samesyn*+, en noem dit: *die mededeelsaamheid van naasbestaan.*+ Volgens hulle is dit egter 'n uiters moeitevolle en langdurige arbeid om een mens te leer (te oorrede) om dinge met sy medemens te deel.+ Hulle verklaar verder dat dit van die eerste pedagogiese handeling is om verskeie vorme van deling in en deling met ander aan te leer.

Du Plessis (1974:5) stel dit: *Die mens sien dus psigopedagogies dat belewing by die kind-in-opvoeding normatief is, want dit gaan om die wyses waarop (hoe) en waartoe (wat) die kind tot singewing-as-sinneming kom*+, en hy voeg interessant genoeg dadelik hierby die vraag: *Hoe is normatiewe en normerende belewing moontlik in maatskaplike werklikheid wat sy verwarring oordra op opvoedingsituasies?*+ Potgieter (2007:1), noem die moontlikheid dat versteurde pedagogiese dialoog as bydraende faktor tot antisosiale gedrag gesien kan word en haal vir Orr (1991:52) aan wat vra wat

verkeerd gegaan het met kontemporêre kultuur asook onderwys en opvoeding. Potgieter beskryf dan verder: "He subsequently concludes that contemporary society is in dire need of more peacemakers, healers, restorers, storytellers, and lovers of every shape and form. It needs people of moral courage willing to join the fight to make the world habitable and humane" (1991:55). Hy is van mening dat hierdie argument, onder andere, ondersteun word deur Albert Bandura (2002:116) wat beskryf dat: "civilised life requires, in addition to humane personal codes, social systems that uphold compassionate behaviour and renounce cruelty". Na my mening is so 'n sosiale sisteem wat empatieke gedrag kan bevorder en wreedheid kan teenstaan te vinde in die onderwys stelsel. In hierdie "sosiale-stelsel" staan die onderwyser, en sy of haar verhoudinge met die leerders in hul sorg, sentraal.

1.2 RASIONAAL

Dit is vir my duidelik dat die skool se rol met betrekking tot ontmoeting as eksistensiële dialoog en steungewing van groter belang is as ooit (De Jager *et al* 1985:3). Ook met betrekking tot demokratiese waardes binne 'n multikulturele samelewing vermeld Le Roux (1997:1) dit dat onderwysers in 'n hoë mate verantwoordelik is vir "wat en hoe" kinders gaan leer. Dit is dus duidelik dat: "steungewing" in die opvoedkundige verband voltrek word deur die "eksistensiële dialoog" wat plaasvind tussen onderwyser en die steunbehoewende leerder (De Jager *et al.*, 1985:3). Die opvoedende dialoog tussen onderwyser en opvoeding het dus 'n spesifieke opvoedkundige doelwit . te wete, hulp en steun en is dus van kardinale belang.

Eerwaarde Tselapedi (2006) skryf in die voorwoord van die verslag oor sistemiese evaluasie van die onderwysstelsel in die Noordwes Provinsie, dat dit van kardinale belang is om te bepaal of daar kongruensie bestaan tussen die intensies van onderwysbeleid en die uitkomste van onderrig en leer in die praktyk. In hierdie kwalitatiewe ondersoek wil ek dan 'n soortgelyke rasionaal as Eerwaarde J.O. Tselapedi voorstaan, naamlik dat daar 'n groot mate van kongruensie behoort te wees tussen beleidsintensies en -uitkomste van die onderwys en opleidingstelsel in praktyk. Veral dan gesien in die lig daarvan dat uitkomsgebaseerde onderrig as hoofpremis gebou is op die idee dat uitkomste die basis behoort te vorm van alle opvoedkundige praktyke binne die stelsel. Gunter (1965:36) stel dit dat opvoeding basies daaruit bestaan dat 'n volwassene 'n volwasse . wordende . in sy/haar situasie van hulpbehoewendheid

te gemoet tree+ en ingryp in die lewe van die kind omdat hy/sy nie tevrede is met wat die laasgenoemde %s+ nie en hom dus wil help om te word wat hy oortuig is dat hy behoort+ te wees.

Daar is dus vir my rondom die kwessie van die voorkoms van aggressie by die Suid-Afrikaanse jeug duidelik sprake van η gaping tussen hoe leerders en jong volwassenes optree en hoe daar van hulle verwag word om op te tree . soos beskryf deur die uitkomst van die onderwysstelsel in Suid-Afrika (Departement van Onderwys . Hersiene Nasionale Kurrikulum . Oorsig, 2002:12). Natuurlik verteenwoordig die kritiese uitkomst en ander doelstrukture die ideaal en sal daar altyd sprake wees van η gaping tussen die ideaal en die ware uitkoms van η opvoedkundige proses, maar daar is sekerlik η punt waar die werklikheid so ver van die ideaal afwyk dat dit byna noodsaaklik word om die onafwendbare vraag te vra: Hoekom? Om groter insig te verkry in hierdie funksie van onderwys moet daar ook indringend gekyk word na hoe hierdie doelwitte nagestreef word, met ander woorde, na hoe onderrig en opleiding plaasvind in die hedendaagse klaskamer.

Wat gekommunikeer behoort+ te word in die onderrig-leer-situasie word in Suid-Afrika bepaal en beskryf deur die kritiese en ontwikkelingsuitkomst van die demokratiese konstitusie van Suid-Afrika afgelei is (Departement van Onderwys . Hersiene Nasionale Kurrikulum . Oorsig, 2002). Hierdie kritiese en ontwikkelingsuitkomst beskryf dan die %culminerende+ uitkomst waartoe alle ander meer %diskrete+ of %bemagtigende+ uitkomst van die onderrig- leergeleenthede, maar veral dan ook opvoedkundige kommunikasiesituasies, aanleiding gee. As die onderwysprofessie dus η uitkomsgebaseerde benadering onderskryf waar die finale %uitkomst+ gesien word as %Culminating demonstrations of learning that occur in clearly defined contexts and that matter in the long run for learners+ (Spady, 1994b in Lundi PowerPoint Presentation: Geakkrediteerde Assesorskursus NWU, 2006), dan moet huidige tendense van toenemende aggressie en geweld onder die jeug van Suid-Afrika, opvoedkundige en ander belanghebbendes tot kommer stem. Oormatige aggressie en geweldpleging kan gesien word as teenstrydig met die demokratiese ideale wat die kritieke- en ontwikkelingsuitkomst van die algemene onderwys en opleidingsband in Suid-Afrika begrond. Die argument kan natuurlik gemaak word dat die doelstrukture en beleid, maar net doelwitte en ideale is en nie as sodanig altyd in die onderrig praktyk tot uitvoer kan kom nie, maar oorweeg die volgende stelling van Lundi (Microsoft PowerPoint

Presentation, Geakkrediteerde Assesorskursus, 2006): "The real issue is that statements of aims, goals and objectives describe the **intent** of some educational process. If these intentions are realised, the end product of the educational process can be referred to as an educational outcome. It is **this link between intentions and results** that are the heart of outcomes based education." Daar bestaan dus, myns insiens, 'n inkongruensie tussen beleidsintensies en uitkomst in die praktyk. Hierdie is dus nie 'n beleidsondersoek nie maar 'n fenomenologiese ondersoek en is, as sulks, gemik op hoe opvoeding voltrek word as fenomeen in praktyk. Wat die boodskap **"behoort te wees"** word redelik duidelik deur beleid uitgespel, maar hoe hierdie boodskap in praktyk oorgedra word en wat daardie boodskap in wese vir die leerders **"is"** blyk problematies te wees veral in terme van voorkoms van aggressie onder jeugdiges. Die kongruensie van opvoedkundige **intensie** en **resultate** van die opvoedkundige proses en veral dan die rol en belang van beleefde aggressie tydens die opvoedingskommunikasie in die verwerkliking van opvoedkundige **verhoudings** as **interpersoonlike kommunikasie** vorm dus die sentrale rasionaal van hierdie studie. Die basis aanname is dus dat aggressie tydens die kommunikasie met die leerders 'n bydraende faktor kan wees tot die manifestasie van aggressie en moontlike gepaardgaande geweld in die klaskamer. Die oogmerk van hierdie navorsing sal dus wees om 'n ondersoek te doen, te besin en te beskryf hoe leerders in die Suid-Afrikaanse konteks aggressie tydens die kommunikasie met hul onderwysers beleef.

1.3 PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAAG

Onderwysers kommunikeer met leerders deur **wat** gesê word, sowel as **hoe** dit gesê word. Wanneer daar dus aan onderrig en opvoeding as interpersoonlike kommunikasieproses en verhouding gedink word, is hierdie twee vrae van kardinale belang. Wat is die boodskap van hierdie opvoedkundige kommunikasie of inhoud van die boodskap wat gestuur word en hoe word dit gekommunikeer? Onderrig en opvoeding (as kommunikasieproses) tot **wat**? En van selfs groter belang . **Hoe** word hierdie opvoeding en onderrig **as kommunikasieproses** voltrek? Die aard van kommunikasie tussen onderwysers en die leerders in hulle sorg is dus van uiterste belang. Wat 'n leerder as 'n **"boodskap"** vanaf die onderwyser se kommunikasie **"ontvang"** of beleef en interpreteer, word van allergrootste belang, veral in terme van die belangrike rol wat die moderne onderwyser speel as steungewer en helper. Om te weet wat die rol van aggressie, of die belewenis daarvan deur 'n leerder, in kommunikasie

met onderwyser is, is van uiterste belang. Die kommunikasieverhouding tussen onderwyser en leerder verteenwoordig die kontakpunt tussen kurrikulum, beleidsintensies en die leerder. Die vrae wat ontstaan uit hierdie probleemstelling is:

- Hoe beleef leerders aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers?
- Wat kan gedoen word om leerders en onderwysers te ondersteun tydens kommunikasie?

1.4 DOELSTELLINGS EN NAVORSINGSVRAAG

Die doelstellings van hierdie navorsing is as volg:

- 1.4.1 Die verkenning en beskrywing van leerders se belewenis van aggressie tydens die kommunikasie met hul onderwysers.
- 1.4.2 Die beskrywing van riglyne vir effektiewe kommunikasie tussen sekondêre skool leerders en hul onderwysers met spesiale verwysing na die hantering van aggressie in die kommunikasie verhouding.

1.5 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF EN AANNAMES

Wat is paradigma? Covey (1999:23) beskryf paradigma soos volg: *A paradigm is a model or explanation of something else.*

Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:161) verklaar die konsep *paradigma* as volg: *A broad framework constructed for the purpose of viewing a particular phenomenon and for conducting research, is known as a paradigm. It is more general, inclusive and diagrammatic than a theory.*

1.5.1 Meta-teoretiese aannames

De Jager *In De Jager et al.* (1985:2) beskryf onder die opskrif eksistensieel-antropologiese leefwyses die kommunikatiewe leefwyse as sinuïglike waarneming wat die mens in staat stel om die wêreld waarin hulle hulself bevind, en in lewe, te verken. De Jager *et al.* (1985:2) is van mening dat die mens deur hierdie wêreldverkenning lewensgreep op die werklikheid kry wat as ervaringskennis in sy/haar

verwysingsraamwerk neerslag vind. Hy stel dit: %Deur met die werklikheid te kommunikeer (Latyn: communicare: om mee te deel) word die betekenisinhoud van die objek wat waargeneem word . ook die inhoudelike van verskynsel wat waargeneem word . betekenis besit van die subjek as waarnemer.+

Hy is ook van mening dat nie alles egter waargeneem kan word nie en dat die mens dus %selektief-kommunikatief+ in die wêreld is. Hy verwys na Karl Jaspers (De Jager *et al.*, 1985:2) wat volgens hom drie vorms van kommunikasie onderskei: **Vitale kommunikasie** (liggaamlike houdings en bewegings, by voorbeeld gesigsuitdrukings), **verstandelike kommunikasie** (verbale redenering deur taal as denk- en kategoriale ordeningsvorm) en **geestelike kommunikasie** (eksisterende belewing en meelewing) waar twee mense mekaar se lewens en beleweniswêreld, waarin waardes, norme, suksesse en mislukkings, ideale, mensbeskouings en waarhede figureer, deel en meedeel. Volgens De Jager *et al.* (1985:2,3) is medemenslike kommunikasie moontlik omdat die mens oor %aalsimboolsisteem+ beskik. Volgens hom moet die mens redeneer om te kan begryp (sin en betekenis toe te ken) en dat die mens dus juis deur taalvaardige redenering %kwitatief en keusemakend in die wêreld+ is. Hy beskryf die mens se kommunikasie met en in sy wêreld op die volgende treffende wyse: %Die mens (as subjek) neem stelling in teenoor die werklikheid (as subjek) en tree in gespreksverhouding daarmee. Die kommunikatiewe leefwyse is in wese **dialogies-in-die-wêreld-wees** met besondere implikasie vir die opvoeding tuis en in die skool. Outentieke kommunikasie (dialoog) wat steuringsvry en begripsverwarringsvry plaasvind, is vir alle menslike kommunikatiewe interaksie onontbeerlik.+

Ander benadering wat ek sal volg is dat die persoon %keuse-vryheid+ het en nie %uitgelewer+ staan teenoor sy of haar wêreld nie. Hierdie benadering word deur Okun (2002:122) beskryf waar sy Alfred Adler se uitgangspunt soos volg verduidelik. Sy is van mening dat Adler mense beskou vanuit 'n nie-deterministiese, sosiaal-sielkundige perspektief. Okun (2002:122) is verder van mening dat Adler se benadering meer klem plaas op die sosiale determinante van persoonlikheid en meer fokus op die bewuste as die onbewuste, op die toekoms fokus eerder as die verlede en meer op mense se mag om hulle eie doelwitte te bepaal. Sy stel dit dan dat: %Contrary to Freud or Jung, Adler believed that people have social, creative, decision-making capacities with which to reach their selected life goals. For Adler, the focus is on the individual within social

context.+In hierdie ondersoek sal ek dan die benadering volg dat die mens keuse-vry in die wêreld is en ook hul optrede en gedrag intensioneel en bewustelik kan rig.

1.5.2 Teoretiese aannames

Die sielkundige opvoedkundige perspektief word deur Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:194) beskryf as term wat verwys na die sielkundige aspekte van gedrag en leer soos dit voorkom in opvoedkundige situasies. Hulle beskryf dat dit die studie is van hoe die kind optree en leer binne die huis of skool konteks, onder begeleiding en ondersteuning van onderwysers wat ouers, onderwysers en ander betrokke volwassenes mag insluit. Meer spesifiek fokus hierdie ondersoek op hoe aggressiewe gedrag in die didaktiese situasie tussen onderwyser en leerder aangeleer word en die kind se belewenis van aggressie tydens die kommunikasie van die onderwyser. Die didaktiese situasie word gesien as essensieel kommunikasie waarin beide die leerder en die onderwyser se verbale en nie-verbale kommunikasie gedrag van groot belang is vir beide **wat** gekommunikeer word en **hoe** daar gekommunikeer word en dus so ook vir wat op die uiteinde geleer word. Sosiale leer dien as rigtinggewende teorie in hierdie verband en sal nou oorsigtelik bespreek word. Bandura in Meyer, Moore en Viljoen (1988:235) is van mening dat gedrag hoofsaaklik in sosiale situasies en deur bemiddeling van ander mense aangeleer word, van daar die benaming sosiale leer. Die opvoedings- en onderrigsituasie kan ook gesien word as gestruktureerde sosiale situasie waarvan die doel is om die persoon in sy leerproses, ten opsigte van sy rol as volwassene en as landsburger by te staan.

Die navorser is van mening dat die totale ~~manier~~manier+waarop onderwysers met leerders in hulle sorg kommunikeer van die uiterste belang is vir die betekenis wat leerders heg aan die boodskap wat die leerders deur middel van hul onderwysers se kommunikasie ontvang. Hierdie modellering van kommunikasiegedrag mag bydra tot leerders se navolging van kommunikasiegedrag wat negatiewe, aggressiewe kommunikasie-strategieë en -patrone deur leerders en onderwysers mag inhou. In terme van sosiale leer, asook die oordrag van affek, is die onderwyser dus verantwoordelik vir die klimaat van die kommunikasiesituasie. Hierdie interaksie tussen leerder, onderrig-leersituasie en kommunikasiegedrag in die situasie sal dan wesentlike invloed hê op die voorkoms van aggressie binne die opvoedingskommunikasie en die uitkomst van die opvoedingsproses. Presies wat die aard van hierdie ~~invloed~~invloed+ of modellering van

kommunikasiegedrag is hang, myns insiens, eerstens af van hoe en wat onderwysers kommunikeer in hul kommunikasiegedrag met leerders en tweedens hoe leerders betekenis toeken aan die kommunikasiegedrag van die onderwyser. Derdens, hoewel nie die fokus van hierdie ondersoek nie, het onderwysers se interpretasie van leerder kommunikasie ook, myns insiens 'n beduidende invloed op die kommunikasie interaksie.

1.5.2.1 Definiëring van Konsepte

Alvorens ek kan aangaan om hierdie navorsing te bespreek is dit nodig om duidelikheid te kry oor 'n paar van die sleutelkonsepte wat die sleutelbegrippe van die navorsing vorm en ook beskrywende terme wat in hierdie navorsing gebruik word.

a) Aggressie

Gouws, Louw, Meyer en Plug (1979:8) beskryf aggressie soos volg in hulle psigologiewoordeboek: **%Aggressie** – Motief vir aanvallende, destruktiewe, gedrag, of sodanige gedrag self.+ Hier sal ek dus volstaan by die volgende bondige beskrywing van aggressie soos dit benader word in hierdie ondersoek; aggressie word gesien as respons van die self of persoon op 'n situasie waar daar 'n bedreiging van die self of dan selfkonsep van die persoon as persoon beleef word. Hierdie bedreiging word dan beleef tydens kommunikasie en die tipe beleefde kommunikasie wat plaasvind tydens die belewenis van aggressie sal dan ook 'n rol speel in die belewenis van aggressie.

b) Interpersoonlike Kommunikasie

Johnson (2006:124,125) beskryf die volgende eienskappe van interpersoonlike kommunikasie as van die uiterste belang. Interpersoonlike kommunikasie, soos die tussen onderwyser en leerders, is kommunikasie met 'n kontinue effek op die deelnemers se persepsies en verwagtings. Onderwysers en leerder beïnvloed dus mekaar se persepsies en verwagtings op kontinue basis. Alle gedrag dra die een of ander boodskap en daarom word alle gedrag, van beide leerders en onderwysers, gesien as kommunikasie. Verbale en nie-verbale gedrag wat waargeneem word deur ander persoon word gesien as interpersoonlike kommunikasie. Dit bestaan daaruit dat een persoon . die sender (onderwyser/leerder) boodskap stuur aan ander persoon . die ontvanger (onderwyser/leerder) met die bewustelike intensie om die ontvanger se

gedrag te beïnvloed. Kommunikasie word dus geïnisieer (deur die sender . onderwyser/leerder) met die doel om die ander (ontvanger . leerder/onderwyser) in die een of ander opsig te verander (onderrig of in te lig). Pretorius (1994:12) vermeld dat kommunikasie vir hom 'n sentrale begrip in die onderwys is.

1.5.3 Metodologiese aannames

Hierdie navorsing sal Guba se model vir vertrouenswaardigheid navolg (Krefting, 1991:215-217). Hierdie model stel die kriteria van vertrouenswaardige navorsing as waarheidswaarde, toepaslikheid (applicability), konsekwentheid (consistency) en neutraliteit (neutrality). Krefting (1991:215-217) stel dit dat die waarheidswaarde van kwalitatiewe ondersoek verkry word vanaf die ontdekking van menslike ervaring soos dit geleef en beleef word deur deelnemers. In hierdie ondersoek sal ek dus fokus op die belewenis van deelnemers en die manier waarop hulle sin maak uit hulle ervaring van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers op skool. Daarom sal die data insamelingsmetode kwalitatiewe interpreterende konstruktivistiese benadering tot die generering van nuwe kennis volg. Die spesifieke metode sal die uitvoer van fenomenologiese onderhoude aanneem. Hierdie onderhoude sal op band opgeneem word en later getranskribeer word voordat dit verder ontleed en geanaliseer sal word. Ek volg dus 'n funksionele denkbenadering en die navorsing word dan dienoreenkomstig uitgevoer om my eie onderwyspraktik asook onderwyspraktik oor die algemeen te verbeter. Ek sal verder ook kwalitatief te werk gaan aangesien ek oop en induktief na die veld gaan.

1.6 NAVORSINGSONTWERP EN METODE

1.6.1 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp van hierdie studie is kwalitatiewe ontwerp en is dus verkennend en beskrywend van aard. Hierdie ontwerp sal volledig toegelig word in hoofstuk 2.

1.6.2 Navorsingsmetode

Hierdie ondersoek geskied in twee fases. In FASE 1 word daar gepoog om verkenning en beskrywing van leerders se belewenis van aggressie tydens

kommunikasie met hul onderwysers te gee. In FASE 2 sal daar beskryf word wat gedoen kan word om leerders en onderwysers te fasiliteer om aggressie tydens hulle kommunikasie en interaksies effektief te hanteer.

1.6.2.1 Data insameling . FASE 1 Die verkenning en beskrywing van leerders se ervaring van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers.

a) Data- insameling

Ek sal van fenomenologiese onderhoude gebruik maak om data in te samel omtrent leerders se belewenis van aggressie tydens die kommunikasie met hul onderwysers. Leerders sal doelgerig geselekteer word om onderhoude mee te voer. Onderhoude sal gevoer word tot versadigingspunt in die data bereik word (Marshall, 1996:523). Daar sal ook van naïewe sketse (Giorgi, 1985:56) gebruik gemaak word as addisionele bron van data en die sketse sal geanaliseer word saam met die data in die onderhoude om sodoende meer volledige beeld van die leerder se ervaring in verband met aggressie in onderwyser kommunikasie te probeer verkry. Ek sal enkele direkte vraag gebruik om deelnemers te help om hulle naïewe sketse te rig. Die sentrale vraag wat na vore kom vanuit die rasionaal is: %Wat is graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers?+ Hierdie vraag sal dan in die naïewe sketse, sowel as beide individuele fenomenologiese onderhoude as die fokusgroep-onderhoud geoperasionaliseer word as: %Hoe is dit vir jou wanneer jou onderwysers aggressief is wanneer hulle met jou praat?+

b) Data analise

In die analise van die data sal daar van oop kodering (Creswell, 2004:190) gebruik gemaak word en Tesch se beskrywende metode soos uiteengesit in Creswell (2004:192). Onderhoude sal dus eers op band opgeneem word. Hierna sal die onderhoude in teks omgesit word. Elke onderhoud sal afsonderlik deurgegaan word en temas sal geïdentifiseer word. Hierdie temas sal tentatief benoem word. Die naïewe sketse van onderskeie deelnemers sal ook met mekaar vergelyk word om nuwe temas te konstrueer. Soos die teks algaande geanaliseer word sal die kategorieë waarin die temas val, herbenoem word. Essensiële grepe data wat aanduidings is van die temas sal geïdentifiseer word. Nadat daar van oop kodering gebruik gemaak is in die analise

van die getranskribeerde data van individuele onderhoude en fokusgroep-onderhoude sowel die analyses van die naïewe sketse van elke deelnemer, kan die temas wat op hierdie induktiewe manier gekonstrueer is ook onderwerp word aan kategorisering om verdere analise en vertolking van temas te fasiliteer. Daar sal ook van veldnotas gebruik gemaak word. Hierdie vertolking en verdere analise en kategorisering sal plaasvind aan die hand van die literatuur kontrole. Die analise van die data sal meer volledig in hoofstuk 2 beskryf word.

1.6.2.2 FASE 2 Beskrywing van riglyne vir wat gedoen kan word om leerders en onderwysers te fasiliteer om aggressie tydens hulle kommunikasie en interaksies effektief te hanteer.

Die resultate van FASE 1 sal gebruik word om riglyne te formuleer wat gebruik kan word om onderwysers en leerders te fasiliteer om aggressie tydens hulle kommunikasie beter te hanteer.

1.7 MAATREËLS OM VERTROUENSWAARDIGHEID TE VERSEKER

Hierdie navorsing sal Guba se model vir vertrouenswaardigheid navolg (Krefting, 1991:215). Hierdie model stel die kriteria van vertrouenswaardige navorsing as waarheidswaarde (truth value), toepaslikheid (applicability), konsekwentheid (consistency) en neutraliteit (neutrality). Hierdie model sal breedvoerig bespreek word in hoofstuk 2. Daar sal van oop kodering gebruik gemaak word (Creswell, 2004:190). Verder sal daar ook van onafhanklike kodeerder gebruik gemaak word (Yoon en Johnson, 2008:602) en besprekings sal gevoer word om konsensus oor temas in die data te bereik. Maatreëls om vertrouenswaardigheid te verseker sal meer volledig in hoofstuk 2 beskryf word.

1.8 ETIESE MAATREËLS

Neuman (1997:469) beskryf die basiese beginsels van etiese navorsing in die sosiale wetenskappe soos volg. Hy stel dit dat etiese verantwoordelikheid berus by die individuele navorser. Etiese goedkeuringsbrief sal van die Etiekkomitee van die Opvoedkunde Fakulteit van Universiteit van Johannesburg bekom word. kyk bylaag A. Gedurende die uitvoering van die navorsing sal daar deurgaans aan hierdie etiese

beginsels voldoen word. In hierdie opsig sal die reg op privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit van die deelnemers gerespekteer word. Verder sal die beginsels van gelykheid, geregtigheid, menswaardigheid op lewe en beskerming teen besering van deelnemers aan gehoor gegee word. Vryheid van keuse, ekspressie en vryheid van toegang sal gerespekteer word. Die regte van die wetenskaplike gemeenskap sal gerespekteer word. Creswell (2004:63) beskryf dat navorsers bo en behalwe die algemene kodes van etiese navorsing ook aandag moet skenk aan spesifieke etiese maatreëls. Navorsers behoort spesifieke etiese maatreëls te antisipeer en te beskryf en behoort daarvoor voorsiening te maak in die navorsingsplan.

1.8.1 Outonomieit

Deur vrywillige deelname en ingeligte toestemming sal leerders se reg op outonomieit beskerm word. Eerstens word die skoolhoof en die beheerliggaam van die skool per brief versoek om toestemming te verleen tot die moontlike deelname van die leerders . kyk bylaag C. Die brief word per hand deur die navorser aan die skoolhoof oorhandig op afspraak. Die navorser sal inligtingssessies met leerders hou, waar hulle ingelig sal word oor die belang en basiese prosedures van die navorsing. Leerders kry dus geleentheid om die navorser in klasverband te ontmoet waarna hulle uitgenooi word om aan die navorsing deel te neem. Alle leerders wat die sessie bywoon word van briewe voorsien wat die navorsing uiteensit en ouers kan skriftelik op die brief toestemming gee sou hulle ingeligte toestemming verleen aan leerders om deel te neem . kyk bylaag D. Sou π deelnemer dan hierdie brief ingevul en geteken terug bring, word die deelnemer voorsien van π brief waarop ook die deelnemers ingeligte instemming gee om aan die navorsing deel te neem . kyk bylaag E. Op hierdie punt word ouers gekontak en bedank vir hulle belangstelling, reëlins word dan ook in samewerking met die skool getref om afsprake vir onderhoude te skeduleer wat gepas en aanvaarbaar is vir beide die skool en die deelnemers. Hierdie proses waar die veld betree word, is ontwerp om by uitstek alle rolspelers en deelnemers se outonomieit te beskerm.

1.8.2 Privaatheid

Deur anonimiteit en konfidensialiteit sal leerders se reg op privaatheid beskerm word. Geen name of besonderhede wat individue kan identifiseer word in die opskryfproses van die navorsing gebruik nie.

1.8.3 Voordele vir deelnemers

Deelnemers kry geleentheid om op hul belewenis te reflekteer en hul stories te vertel van belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers.

1.8.4 Beskerming teen skade

Bandopnames word in veilige bewaring gehou deur die navorser tot twee jaar na die voltooiing van die ondersoek waarna dit vernietig word. Sou leerders ongemaklik wees na afloop van die navorsing sal hulle na 'n berader verwys word, wat reeds by die skool werkzaam is en die leerders en konteks baie goed ken.

1.9 VERDELING VAN HOOFSTUKKE

Hoofstuk 1 . Oorsig en rasionaal

Hoofstuk 2 . Navorsingsontwerp en metodes

Hoofstuk 3 . Verkenning en beskrywing van leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met onderwysers

Hoofstuk 4 . Riglyne, gevolgtrekkings, beperkinge en aanbevelings

1.10 OPSOMMEND

In hierdie hoofstuk is oorsig oor hierdie studie gegee. Die studie is in konteks geplaas en doel sowel as sentrale vraag vir die navorsing van die tema is uitgespel. Rasionaal vir die ondersoek van die gegewe probleem is bespreek. Daar is verskeie paradigmatiese perspektiewe aangedui en argumente is gegee vir die keuse van 'n paradigmatiese perspektief op die fenomeen onder bespreking in die ondersoek. Die navorser se perspektief op die probleem sowel as die navorsings ontwerp en -metode, is breedvoerig bespreek. In die volgende hoofstuk . hoofstuk 2, sal meer gedetailleerde beskrywing van die navorsingsontwerp en metodologiese perspektiewe en tegnieke volg.

HOOFSTUK 2: NAVORSINGSONTWERP EN -METODE

2.1 INLEIDING

Onderwys, opvoeding en die fasilitering van leer kan, soos reeds genoem, gesien word as kommunikasieproses (Pretorius, 1994:11). Baie onderwysers sien hulself as goeie kommunikeerders, tog is koerante en tydskrifte vol van opskrifte in verband met gedrag en ander interpersoonlike probleme in skole. Sou dit nie in mate redelik wees om te verwag dat effektiewe kommunikeerders hul opvoedkundige verhoudings so sal bestuur dat daar die minimum afbrekende konflik en aggressie sal wees nie? Wat is die waarheid omtrent die kommunikasie tussen leerders en hul onderwysers? Hoe beleef leerders dit wanneer onderwysers aggressief is wanneer hulle met leerders kommunikeer? Die fokus van hierdie ondersoek sal dus wees om te bepaal:

- Hoe beleef sekondêre leerders aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers?
- Wat kan gedoen word om leerders en onderwysers te fasiliteer om aggressie tydens hulle kommunikasie effektief te hanteer?

2.2 NAVORSINGSDOELSTELLINGS

Die doelstelling van hierdie ondersoek is:

- Die verkenning en beskrywing van sekondêre leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers.
- Die beskrywing van riglyne vir effektiewe kommunikasie tussen sekondêre leerders en hul onderwysers met spesiale verwysing na die hantering van aggressie in die kommunikasie verhouding.

2.3 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp is kwalitatiewe ontwerp en is verkennend, beskrywend en kontekstueel van aard. Die navorsingsontwerp is ook fenomenologies van aard en rus op fenomenologiese beginsels en metodes.

2.3.1 Kwalitatiewe ontwerp

In hierdie ondersoek sal ek dus fokus op die belewenis van deelnemers en die manier waarop hulle sin maak uit hulle belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers op skool. Hierdie ondersoek volg daarom kwalitatiewe interpreterende konstruktivistiese benadering tot die generering van nuwe kennis. Creswell (2004:9) is van mening dat navorsers wat op bogenoemde benaderings tot die generering van nuwe kennis aanspraak maak se intensie is om sin te maak uit die betekenis wat ander heg aan hul wêreld, of om dit te interpreteer. Hy beskryf dat sulke navorsers eerder as om te begin met teorie, probeer om teorie of patroon van betekenis te genereer op induktiewe wyse. McMillan en Schumacher (2001:35) stel dit dat kwalitatiewe ondersoeke verdeel kan word in interaktiewe en nie-interaktiewe ondersoeke. Hierdie studie sal fenomenologiese onderhoude as metode van data-insameling gebruik en is dus interaktief. Neuman (1997:329) gee die volgende kenmerke van kwalitatiewe ondersoeke:

- Kwalitatiewe ondersoeke ontdek betekenis sodra die navorser insig kry en vertrou raak met die data.
- Konsepte is in die vorm van temas, motiewe, veralgemenings en taksonomieë.
- Data is in die vorm van dokumente, observasies en/of transkripsies.
- Teorie kan kousaal of nie-kousaal wees en is meestal induktief van aard.
- Navorsingsprosedures is spesifiek tot die navorsing en konteks, en herhaling is dus raar.
- Analise van die data geskied deur die identifisering van temas of veralgemenings vanaf die bewyse in die data en die organisasie daarvan om sinvolle geheelbeeld van fenomeen weer te gee.

2.3.1.1 Verkennend

McMillan en Schumacher (2001:35) stel dit dat interaktiewe navorsers die konteks van studie illustreer vanuit verskeie perspektiewe op die fenomeen. Hulle is ook van mening dat kwalitatiewe navorsers hulle vrae hersien op kontinue basis op grond van hul ervaring in die veld. Strauss en Myburgh (2005:15) illustreer dat weens die induktiewe aard van die logika wat kwalitatiewe ondersoeke onderlê, dit ook gewoonlik hipotese- en teorie-genererend is, eerder as hipotese- of teorie-toetsend van aard. Nuwe teorieë en

hipoteses kom dus asq ware %e voorskyn+vanuit die data in die kwalitatiewe ondersoek. In hierdie ondersoek sal ek dus op soek wees na temas en patrone in die data.

2.3.1.2 Beskrywend

McMillan en Schumacher (2001:35) tipeer kwalitatiewe ondersoek as in diepte studie wat %aangesig tot aangesig+tegnieke gebruik om data in te samel van mense in natuurlike omgewings. Hulle is ook van mening dat die navorser in sulke ondersoeke fenomene interpreteer, in terme van die betekenis wat mense daaraan heg en as sulks %kilder+ hulle dus komplekse holistiese prent met gedetailleerde beskrywings van die deelnemer se perspektief. In hierdie ondersoek gaan dit dus om beskrywing van die fenomeen van aggressie tydens die kommunikasie van onderwysers en leerders.

2.3.1.3 Kontekstueel

Neuman (1997:331) stel dit dat kwalitatiewe navorsers die belang van die sosiale konteks beklemtoon om die sosiale wêreld te verstaan. Hy stel dit dat: %They hold that the meaning of a social action or statement depends, in an important way, on the context in which it appears.+ Hy is van mening dat wanneer navorser gebeurtenis of sosiale aksie, antwoord op vraag of gesprek verwyder van die sosiale konteks waarin dit plaasvind, dit die sosiale belang of betekenis hiervan verdraai of verwing. Hierdie studie is kontekstueel van aard aangesien dit in q sekondêre skool plaasvind met die fokus op leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met onderwysers.

2.3.1.4 Fenomenologies

q Fenomenologiese ontwerp is volgens McMillan en Schumacher (2001:36) sowel as Creswell (2004:15) gelykertyd wetenskapsfilosofie sowel as metode van ondersoek. Volgens hulle beskryf fenomenologiese studie die betekenis wat deelnemers heg aan hulle beleefde ervarings en stel navorsers hulle eie vooropgestelde idees eers ter syde sodat die integriteit van die induktiewe aard van kwalitatiewe navorsing behoue kan bly.

2.4 NAVORSINGSMETODE

Hierdie ondersoek geskied in twee fases: FASE 1 . Hierdie fase fokus op die verkenning en beskrywing van sekondêre leerders se belewenis van aggressie tydens

kommunikasie met hul onderwysers en FASE 2 . Breedvoerige bespreking oor wat gedoen kan word aan aggressie tydens onderwyser-leerder kommunikasie, in terme van beginsels en praktyke vir beter kommunikasie en die vermindering of beperking van aggressie tydens onderwyser-leerder kommunikasie.

2.4.1 FASE 1: Verkenning en beskrywing van graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers

Hierdie fase fokus op die verkenning en beskrywing van sekondêre leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers. Hierdie verkenning sal geskied deur middel van fenomenologiese ondersoek.

2.4.1.1 Steekproeftrekking

Die steekproeftrekking is doelgerig (Creswell, 2004:185) aangesien slegs graad elf leerders in aanmerking kom vir vrywillige deelname aan die ondersoek.

2.4.1.2 Kriteria vir steekproeftrekking

- Ek sal onderhoude voer met leerders in graad elf wat minstens sestien jaar oud is aangesien hierdie leerders, myns insiens, al genoegsame woordeskat en ervaring met onderwysers het om uitdrukking te gee aan komplekse begrip soos aggressie. Hierdie is ook tyd in adolessensie waar dit vir die deelnemers moontlik en, in my opinie, byna natuurlik is om te reflekteer op gedeelte van hul skoolloopbaan wat binne die afsienbare toekoms sal ten einde loop. Die seleksie van deelnemers is ook gerig daarop om voorsiening te maak vir die doelwit en aanvanklike probleemstelling van hierdie navorsing.
- Die deelname van graad elf leerders sal op vrywillige basis geskied.

2.4.1.3 Die grootte van die steekproef

Onderhoude sal gevoer word en die data sal geanaliseer word tot daar versadiging van die data bereik word (Marshall, 1996:523). Data versadiging verwys daarna dat geen nuwe inligting in opeenvolgende onderhoude bekom word nie. Deelname aan die navorsing sal op vrywillige basis geskied en die aantal deelnemers sal afhang van wanneer data versadiging bereik word.

2.4.1.4 Data-insameling

Data in hierdie fenomenologiese ondersoek sal dus ingesamel word deur van die volgende data insamelingstegnieke gebruik te maak: naïewe sketse, individuele fenomenologiese onderhoude, fokusgroep-onderhoud en veldnotas.

a) Naïewe sketse

Daar sal van naïewe sketse (Giorgi, 1985:56) gebruik gemaak word as addisionele bron van data en die naïewe sketse sal geanaliseer word saam met die data in die onderhoude om sodoende meer volledige beeld van die leerder se ervaring in verband met aggressie in onderwyser-kommunikasie te probeer verkry. Ek sal π enkele oop vraag gebruik as stimulus om deelnemers te help om hulle naïewe sketse te rig. Die oop vraag sal getik verskyn, in aanhalingstekens, bo aan die bladsy wat verskaf sal word om die naïewe skets op te skryf. Twee A4 bladsye met lyne op sal per deelnemer verskaf word. Elke deelnemer sal voor die afloop van die onderhoud voorsien word van hierdie bladsy met plek vir naïewe skets. Deelnemers sal soveel tyd as wat hulle benodig gegee word om die volgende vraag skriftelik te beantwoord:

"Hoe is dit vir jou as jou onderwysers aggressief is wanneer hulle met jou praat?"

b) Fenomenologiese onderhoud

Data sal ingesamel word deur fenomenologiese onderhoude te voer tot dat data versadiging verkry word. Strauss en Myburgh (2005:41) is van mening dat die fenomenologiese onderhoud beoog om data in te samel wat betrekking het op die gewaarwordinge wat deelnemer beleef het en die deelnemer word dus gesien as die deskundige van haar of sy lewensituasie en belewenis. Kvale (1983:174) beskryf dan die verskeie aspekte van π kwalitatiewe navorsingsonderhoud as π manier van verken en verstaan waar die volgende twaalf hoofaspekte na vore kom: dit is 1) gefokus op die deelnemer se lewenswêreld; 2) dit probeer die fenomene in die leefwêreld van die deelnemer verstaan; dit is 3) kwalitatief, 4) beskrywend, en 5) spesifiek; dit is 6) sonder voorveronderstellings; dit is 7) gefokus op sekere temas; dit is 8) oop vir teenstrydighede, en 9) verandering; dit 10) steun op die sensitiwiteit van die onderhoud voerder; dit vind plaas in 11) π interpersoonlike interaksie, en dit mag 12) π positiewe

ervaring wees. In hierdie navorsing sal die onderhoud dus na die skryf van die naïewe skets η aanvang neem. Aanvanklik sal deelnemers op hul gemak gestel word deur die inleidende vraag te vra . %hoe was dit vir jou om te skryf oor hierdie vraag?+ (verwysende na die vraag aan die begin van die naïewe skets). Hierdie inleidende vraag is bedoel om deelnemers op hul gemak te stel met die tema en om refleksie op belewenisse aan te moedig. Na aanvanklike kort bespreking van %hoe was dit vir jou om te skryf oor die vraag?+sal ek die direkte vraag weereens verbaal herhaal: %hoe is dit vir jou as jou onderwysers aggressief is wanneer hulle met jou praat?+ Na die stel van hierdie vraag sal ek myself toespits op aktiewe luister, en informele uitklaring van wat deelnemers bedoel. Ek sal ook van opsommende opmerkings gebruik maak om refleksie by die deelnemers aan te spoor asook om duidelikheid te kry oor leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers.

c) Fokusgroep

Die fokusgroep-onderhoud sal aangewend word nadat vroeëre individuele fenomenologiese onderhoude afgehandel is. Volgens Serrant-Green (2007:1) is een van die grootste uitdagings vir navorsers wat praktiese of %eal world+ ondersoeke wil doen om te verseker dat hulle bevindings die perspektiewe van die deelnemers in hulle eie woorde weergee. Freeman (2006:491) beskryf fokusgroepe as sterk geassosieer met kwalitatiewe benaderings tot sosiale navorsing en volgens hom poog dit om η digte beskrywing en insig te gee van mense se beleefde ervaring en perspektiewe gesitueerd binne die konteks van hulle unieke omstandighede en omgewing. Freeman (2006:492) beskryf dan verder dat fokusgroepe gekarakteriseer kan word as η groeponderhoud wat interaksie deur die lede in die groep as belangrik beskou. Freeman (2006:492) beskryf dit dat fokusgroepe daarop gemik is om self-openbaring onder deelnemers aan te moedig deur die aanwending van groepsdinamiek tydens die bespreking. Deelnemers word aangemoedig om mekaar se response te bevraagteken en om stellings uit te klaar. Die metode probeer dus om η veilige omgewing daar te stel vir self-openbaring deur versigtig deelnemers te selekteer, sensitiewe ondervraging en deur vooraf opgestelde reëls vir deelname duidelik te maak. Kenyon (2004:429) stel dan aan die hand van Butler (1996) en Goldman (1962) dat nog η groot voordeel van fokusgroep-onderhoude is dat daar baie spontaniteit kan wees wanneer deelnemers ondersteun en bemaatig voel as deel van η groep. Morgan en Spanish (1984:253) is van mening dat fokusgroepe as kwalitatiewe data-insamelingsmetode verskeie deelnemers byeen bring

om η onderwerp te bespreek waarin hulself en die navorsers geïnteresseerd is. Hulle is ook verder van mening dat die gebruik daarvan triangulasie van metodes in navorsing aanmoedig. Ek sal dus van η fokusgroep-onderhoud as data insamelingsmetode gebruik maak om die unieke perspektiewe van η groep wat saam η tema bespreek by die data van die navorsing te betrek en ook as η manier om triangulering (Burke, 1997) van metodes in die studie in te bou wat die vertrouenswaardigheid van die navorsing verhoog.

d) Veldnotas

Die navorser sal veldnotas maak tydens en na afloop van elke onderhoud wat ook aangewend sal word in die data-analise. Veldnotas word gebruik om waarnemings te onthou, te herwin en te ontleed (Wilson, 1989:434). Vier tipes veldnotas word gebruik, naamlik, observasie notas, teoretiese notas, metodologiese notas en persoonlike notas.

- i) Observasie notas: Wat gebeur in die onderhoud word aan die hand van die navorser se belewenis daarvan beskryf. Daar word so min as moontlik geïnterpreteer
- ii) Teoretiese notas: Behels die doelbewuste poging om betekenis uit die waarnemingsnotas te haal
- iii) Metodologiese notas: Behels aanwysings vir die navorser en verskaf wenke oor metodologiese benaderings wat nuttig kan wees
- iv) Persoonlike notas: Dit sluit notas oor die navorser se eie reaksies, refleksies en ondervinding tydens die onderhoud in

e) Rol van navorser

Volgens Strauss en Myburgh (2005:41) is dit belangrik vir die onderhoudvoerder om die deelnemer op sy/haar gemak te stel. Aspekte soos klere (van die onderhoudvoerder), aanvanklike houding en wyse waarop die inleiding van die onderhoud plaasvind, langtermynvoorbereiding vir die veld en interaksies met die deelnemers word uitgelig as van besondere belang en sal in hierdie ondersoek aandag geniet. Hulle sien dit ook as essensieel dat daar in opvolgonderhoude presies dieselfde vraag aan deelnemers gevra word aangesien dit die vertrouenswaardigheid van die ondersoek help verseker. In hierdie ondersoek sal daar dus in onderhoudvoering telkens van presies dieselfde

sentrale vraag gebruik gemaak word. Om die navorser hierin by te staan sal protokol vir die onderhoud dus opgestel word (sien bylaag H). Creswell (2004:200) stel dit dat die rol van die navorser, veral in kwalitatiewe navorsing gesien kan word as die hoof data insamelings instrument en dat dit dus nodig is om persoonlike waardes aannames en voorkeure aan die begin van die studie reeds uit te klaar.

2.4.1.5 Data-analise

Die beginsels van kwalitatiewe navorsing word deur Henning, Van Rensburg en Smit (2004:127) beskryf as *‘n* kwalitatiewe analise wat deurlopend plaasvind deur die hele proses van data-insameling. Die soeke na ooreenkomste, verskille, kategorieë, temas, konsepte en idees vorm alles deel van kontinue proses. In hierdie navorsing sal daar van oop kodering gebruik gemaak word en Tesch se metode, soos *in* Creswell (2004:192), vir die analise van die kwalitatiewe data sal gebruik word. Daar sal van *‘n* onafhanklike kodeerder gebruik gemaak word en konsensus gesprek sal gevoer word. Tesch se metode bestaan uit agt opeenvolgende stappe en word dan deur Creswell (2004:192) as volg beskryf:

- a) **Stap 1** . Verkry *‘n* gevoel van die geheel deur al die transkripsies deur te lees. Idees wat gevorm word, kan aan die kant neergeskryf word.
- b) **Stap 2** . Kies een onderhoud, die mees interessantste, kortste of boonste een op die hoop. Gaan daardeur met die gedagte *‘n* ~~wa~~ *waaroor* gaan dit?+ Dink veral aan die onderliggende betekenis eerder as die inhoud en skryf die idees aan die kant.
- c) **Stap 3** . Sodra stap twee op verskeie onderhoude toegepas is maak *‘n* lys van die temas wat voorkom. Groepeer soortgelyke temas saam. Plaas temas in tabel met hooftemas, unieke temas en ander temas as opskrifte.
- d) **Stap 4** . Neem die lys temas en gaan terug na die data. Kort die temas af in die vorm van kodes en skryf die kodes langs toepaslike gedeeltes in die teks. Nuwe temas en kodes mag voorkom.
- e) **Stap 5** . Besluit op die mees beskrywende bewoording vir die temas en verdeel dit in kategorieë deur soortgelyke temas.
- f) **Stap 6** . Neem *‘n* finale besluit oor die afkortings van elke kategorie en rangskik kodes alfabeties.
- g) **Stap 7** . Rangskik die data wat in elke kategorie hoort in een plek en doen *‘n* voorlopige analise.

h) **Stap 8** . Indien dit nodig is, herkodeer die bestaande data.

2.4.1.6 Literatuurkontrolle

Creswell (2004:30) beskryf dat die navorser, literatuur wat verband hou met die tema in die finale seksie van die studie gebruik. Dit word gebruik om resultate mee te vergelyk en te kontrasteer met wat in die nuwe studie na vore gekom het. Creswell is van mening dat hierdie gebruik van literatuur aan te beveel is, omdat dit dui op die induktiewe gebruik van literatuur. In hierdie studie word daar dus op literatuurkontrolle gedoen op grond van die data-kategorieë wat in FASE 1 nagevors is.

2.4.2 FASE 2: Riglyne vir die hantering van onderwyser-leerder kommunikasie met spesiale verwysing na die hantering van aggressie

In FASE 2 sal riglyne breedvoerig bespreek word. Die riglyne word afgelei van die resultate van FASE 1.

2.5 VERTROUENSWAARDIGHEID

Burke (1997:1) stel dit dat meeste kwalitatiewe navorsers dit eens is dat party kwalitatiewe studies beter is as ander en is van mening dat die verskil tussen die twee daarin lê dat die een meer vertrouenswaardig is as die ander. Hy stel dit so: *When qualitative researchers speak of research validity, they are usually referring to qualitative research that is plausible, credible, trustworthy, and, therefore, defensible.* Myburgh en Poggenpoel (1995:8) stel dit dat daar kennis geneem moet word van die feit dat dit nie saak maak watter strategie gevolg word nie, dieselfde of soortgelyke beginsels bly altyd geldig in beide kwalitatiewe en kwantitatiewe ondersoeke. Hulle stel dit dat in beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing basies vier kriteria gebruik word om die betroubaarheid en geldigheid, of te wel vertrouenswaardigheid van die navorsing te bepaal, naamlik: waarheidswaarde, toepaslikheid, konsekwentheid en neutraliteit. Die strategieë om hierdie beginsels toe te pas mag verskil van ondersoek tot ondersoek maar die beginsels bly dieselfde.

Hierdie navorsing sal Guba se model vir vertrouenswaardigheid navolg (Krefting, 1991:215-217). Hierdie model stel die kriteria van vertrouenswaardige navorsing as waarheidswaarde, toepaslikheid (applicability), konsekwentheid (consistency) en

neutraliteit (neutrality). Vervolgens dan kort beskrywing van elk van die vier kriteria wat deur Krefting (1991:215-217) asook Myburgh en Poggenpoel. (1995:8) beskou word as geldige kriteria vir kwalitatiewe sowel as kwantitatiewe ondersoeke. Die bespreking van die kriteria sal gedoen word aan die hand van die toepassing daarvan op kwalitatiewe ondersoeke in die algemeen asook hoe dit op hierdie kwalitatiewe fenomenologiese ondersoek betrekking het.

2.5.1 Waarheidswaarde deur middel van die strategie van geloofwaardigheid

Krefting (1991:215-217) stel dit dat die waarheidswaarde van kwalitatiewe ondersoek verkry word vanaf die ontdekking van menslike ervaring soos dit geleef en beleef word deur deelnemers.

In kwalitatiewe ondersoek is die onderliggende paradigma dié van veelvoudige realiteite. Die navorser se taak in kwalitatiewe ondersoek word dus die voorstelling van daardie realiteite, soos geopenbaar deur die deelnemers, so akkuraat as moontlik. Krefting (1991:215) sê in samevatting tot geloofwaardigheid dat Sandelowski (1986) voorstel dat kwalitatiewe ondersoeke geloofwaardig is wanneer die beskrywing van die fenomeen in die ondersoek so akkurate interpretasie van menslike ervarings is dat mense wat dieselfde ervaring deel dit onmiddellik as eg en waar sal eien.

In hierdie fenomenologiese ondersoek sal daar dus gepoog word om die belewenis van deelnemers te omskep in beskrywing van die essensie van leerders se belewenis van aggressie tydens onderwyser-leerder-kommunikasie op so manier dat die teks gelykertyd reflektiewe herlewing en bepaling van iets betekenisvol omtrent hierdie interaksie is. Geloofwaardigheid dui dus op die waarheidsgetrouheid van die navorsing. Die toepassing van geloofwaardigheid in hierdie studie kan as volg beskryf word:

2.5.1.1 Verlengde kontak

Volgens Krefting (1991:217-218) kan waarheidswaarde in 'n studie beskerm word en opgebou word deur verlengde kontak met die veld waarin die navorsing gedoen word. Sy beklemtoon dat verlengde kontak met die deelnemers belangrik is om herhalende temas en patrone in die data raak te sien en te bevestig. Sy stel verder dat daar nie 'n vasgestelde tyd is wat 'n navorser in die veld behoort te bly nie. Volgens haar hang dit

af van die ontwerp en die doel van die studie. In hierdie studie sal ek dus in die veld bly en data insamel tot dataversadiging bereik word.

2.5.1.2 Reflektiewe joernaal

Krefting (1991:218) stel dit dat een van die groot bedreigings vir die geloofwaardigheid van 'n kwalitatiewe studie dan juis lê in die feit dat navorsers en deelnemers baie na aan mekaar moet beweeg gedurende langdurige betrokkenheid by die veld. Om navorsers dus te help om hulle vermoë om data te interpreteer, te behou, kan hulle 'n reflektiewe joernaal gebruik. In hierdie studie sal ek dus 'n reflektiewe joernaal gebruik tydens my kontak met die veld.

2.5.1.3 Triangulering

Krefting (1991:219) beskryf triangulering as 'n kragtige strategie vir die bevordering van die geloofwaardigheid van die navorsing. Dit is gebou op die samekoms van meervoudige perspektiewe op die data. Dit help dus om te verseker dat alle aspekte van 'n fenomeen ondersoek word. Daar is dan veral twee tipes triangulering van belang vir hierdie studie, triangulering van data-insamelingsmetodes en triangulering van databronne. In hierdie studie sal ek van nuwe sketse, individuele fenomenologiese onderhoude, 'n fokusgroep-onderhoud en veldnotas gebruik maak as metodes van data-insameling. Ek sal dan ook op verskillende dae, op verskillende tye met 'n verskeidenheid van vrywillige deelnemers onderhoude voer. Die gebruik van triangulering in hierdie ondersoek sal duidelik uiteengesit word in hoofstuk 3.

2.5.1.4 Deelnemerskontrole

Krefting (1991:219) verwys na Lincoln en Guba (1985) wat beskryf dat die vermoë van deelnemers om hul eie ervarings in die bevindings van die navorsing te erken, sentraal staan tot die geloofwaardigheid van die navorsing. Versamelde data sal dus deurentyd gedurende onderhoude met deelnemers uitgeklaar word.

2.5.1.5 Ewengroepevaluering

Ewengroepevaluering is gebaseer op dieselfde beginsel as deelnemerkontrole, maar bevindings en idees word uitgeklaar met ander navorsers en kollegas. In hierdie

navorsing sal idees en bevindings uitgeklaar word met die studieleier en medestudieleier.

2.5.1.6 In-diepte onderhoud

In hierdie navorsing sal gebruik gemaak word van 'n fenomenologiese in-diepte onderhoud (Kvale, 1983:174-176).

2.5.2 Toepaslikheid strategie – oordraagbaarheid

Hoe goed pas die navorsing en die resultate van data wat binne een konteks ingesamel is binne ander konteks? Volgens Krefting (1991:215-217) is die kwessie van toepaslikheid van kwalitatiewe ondersoek meer die verantwoordelikheid van die persoon wat die studie en die resultate binne ander konteks wil aanwend. Toepaslikheid van kwalitatiewe navorsing word dus bepaal deur genoegsame beskrywende inligting om vergelyking van die konteks in die studie met ander kontekste van toepassing te fasiliteer. In hierdie kwalitatiewe ondersoek sal ek dus deurgaans daarop fokus om akkurate beskrywings te gebruik. Die verslag en resultate sal ook aan ander navorsers en mentore voorgelê word om te bepaal of daar genoegsame beskrywing van inhoud en konteks is om so vergelyking moontlik te maak. Krefting (1991:220) beskryf dat die probleem met oordraagbaarheid in kwalitatiewe studies ontstaan as gevolg van die feit dat elke konteks uniek is en kwalitatiewe navorsing spesifiek is tot die konteks waarin dit gedoen word. Dit gaan dus nie oor veralgemening nie maar om 'n spesifieke beskrywing van 'n fenomeen binne spesifieke omstandighede. Resultate van hierdie navorsing sal dus slegs oordraagbaar wees in die mate waartoe 'n soortgelyke konteks met die konteks van hierdie navorsing ooreenstem. Die toepassing van oordraagbaarheid in hierdie studie kan as volg beskryf word:

2.5.2.1 Doelgerigte steekproefneming

'n Strategie om oordraagbaarheid van resultate moontlik te maak is om doelgerigte steekproefneming (Krefting, 1991:220) te gebruik. In hierdie studie sal ek dus graad elf leerders van minstens sestig jaar oud en wat vrywillig wil deelneem aan die navorsing, identifiseer as deelnemers. Hierdie gegewens sou dus gebruik kon word en op ander groepe van toepassing gemaak word.

2.5.2.2 Demografiese gegewens van deelnemers

Krefting (1991:220) stel dit krities dat navorsers 'n digte beskrywing van die deelnemers en die navorsingskonteks gee, sodat ander kan bepaal hoe oordraagbaar die resultate is. In hierdie studie sal ek aan die begin van hoofstuk 3 'n digte beskrywing gee van die deelnemers se demografiese gegewens.

2.5.2.3 Digte beskrywing van navorsingsresultate

Volgens Krefting (1991:221) is nog 'n strategie vir die oordraagbaarheid van die resultate van 'n studie, om die gehalte van die data te oorweeg. In hoofstuk 3 sal ek dus poog om so noukeurig moontlik te beskryf wat graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers is. Ek sal in die beskrywing van relevante direkte aanhalings van graad elf leerders gebruik maak om hul antwoord op die navorsingsvraag toe te lig.

2.5.3 Konsekwentheid strategie – vertroubaarheid

Hier gaan dit om die konsekwentheid van die data, die navorser en die deelnemers. Dit gaan hier eerder om die ryke verskeidenheid en diepte van belewenis eerder as presiese betroubare en herhaalde meting. Weens die onderliggende paradigma van meervoudige realiteite word elke beleving van 'n deelnemer as uniek beskou en vervaag die idee van 'n enkele realiteit en een betroubare meting wat in verskillende gevalle presies dieselfde is. Krefting (1991:215-217) beskryf dat Guba (1981) se konsep van betroubaarheid impliseer dat daar by kwalitatiewe ondersoeke sprake is van verantwoordbare verskille. Kwalitatiewe ondersoeke beskryf die omvang van belewenis eerder as die gemiddelde beleving. In hierdie kwalitatiewe fenomenologiese ondersoek sal ek dus uiteenlopende belewenisse van leerders ten opsigte van aggressie tydens onderwyser-kommunikasie te wagte wees. Die toepassing van vertroubaarheid in hierdie studie kan as volg beskryf word:

2.5.3.1 Digte beskrywing van navorsingsmetodologie

Krefting (1991:221) beskryf Kielhofner (1982) die presiese metode van data insameling, analise en interpretasie in 'n kwalitatiewe ondersoek beskryf moet word. Hierdie digte beskrywing van metodes sal dan die uniekheid van die situasie aandui asook die

herhaalbaarheid van die studie. In hoofstuk 3 word daar dan 'n digte beskrywing van kwalitatiewe strategieë en metodes gegee soos wat dit van toepassing is op hierdie studie.

2.5.3.2 Stap-vir-stap replikasie van navorsingsmetode

Stap-vir-stap replikasie word in hierdie studie moontlik gemaak deur 'n digte beskrywing van navorsingsmetodes en -strategieë in hoofstuk 2 asook die operasionalisering van die navorsing in hoofstuk 3 en veral dan . soos uitgebeeld in figuur 3.1, 'n diagrammatiese voorstelling is van die triangulering van data-insameling en data-analise in hierdie studie.

2.5.3.3 Kodeer. herkodering van data

Tydens die data-analise fase van hierdie studie sal daar 'n kodeer-herkodeer prosedure (Krefting, 1991:221) gebruik word. Die navorser sal telkens terugkeer na die data om seker te maak dat die mees beskrywende kodes en kategorieë op die voorgrond tree. Data sal dus telkens herorden en herbenoem word.

2.5.3.4 Onafhanklike kodeerder

Tydens die data-analise sal Tesch (1990:142-145) se metode soos beskryf in Creswell (2004:192) aangewend word. Hierdie metode sal ook onafhanklik van die navorser deur 'n onafhanklike kodeerder op die data van toepassing gemaak word.

2.5.3.5 Vertroubaarheidsoudit

Krefting (1991:221) meld dat Lincoln en Guba (1985) van mening is dat 'n enkele vertroubaarheidsoudit die vertroubaarheid van die navorsing kan verhoog asook die bevestigbaarheid. In hierdie navorsing sal die studieleier en mede-studieleier deurentyd by die navorsingsproses betrokke wees en as ouditeurs van die navorsing optree.

2.5.3.6 Triangulering van meervoudige bronne en metodes

Volgens Krefting (1991:221) beskryf Lincoln en Guba (1985) ook dat vertroubaarheid van kwalitatiewe navorsing aansienlik verhoog kan word deur meervoudige bronne van data en meervoudige metodes van insameling te gebruik. In hierdie navorsing sal ek dus data insamel van verskeie vrywillige deelnemers deur van naïewe sketse, individuele fenomenologiese onderhoude, η fokusgroep-onderhoud asook veldnotas gebruik te maak. Daar sal ook van η onafhanklike kodeerder gebruik gemaak word.

2.5.4 Neutraliteit/onpartydigheidstrategie – bevestigbaarheid

Krefting (1991:215-217) beskryf dat neutraliteit in kwalitatiewe ondersoeke veral verwys na die mate wat die bevindings funksie is van die deelnemers en die omstandighede wat ondersoek is en nie van ander perspektiewe nie. Kwalitatiewe navorsers probeer juis die waarde van bevindings verhoog deur die afstand tussen die navorser en die deelnemers te verminder deur, by voorbeeld langtermyn betrokkenheid by die veld en die deelnemers. Volgens Krefting (1991:215-217) verskuif Lincoln en Guba (1985) die klem na die neutraliteit van die data eerder as die neutraliteit van die navorser. Hulle stel voor dat bevestigbaarheid die kriterium is vir neutraliteit in kwalitatiewe ondersoeke. Hulle doen ook verder aan die hand dat bevestigbaarheid dan in kwalitatiewe ondersoeke bereik word as vertrouenswaardigheid of truth value en toepaslikheid verkry word. In terme van bevestigbaarheid as kriterium vir neutraliteit in hierdie ondersoek sal ek dus fokus op die versekering van vertrouenswaardigheid en toepaslikheid deur akkurate beskrywing van die belewenis van deelnemers.

2.6 ETIESE MAATREËLS IN HIERDIE NAVORSING

Creswell (2004:63) dui die volgende kategorieë aan waarbinne etiese maatreëls in spesifieke ondersoek oorweeg behoort te word: Etiese maatreëls binne die navorsing se probleemstelling; etiese maatreëls binne die doelstellings van die navorsing en navorsingsvraag of -vrae; etiese maatreëls binne die insameling van die data; etiese maatreëls in die analise en interpretasie van die data; en laastens etiese maatreëls in die verslagskrywing en disseminasie van die navorsing. Etiese maatreëls is ook breedvoerig in hoofstuk 1 bespreek.

2.7 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Gevolgtrekkings en aanbevelings sal in hoofstuk 4 volledig bespreek word.

2.8 OPSOMMEND

In hierdie hoofstuk is ŉ meer gedetailleerde beskrywing van die navorsingsontwerp en metodologiese perspektiewe en tegnieke gegee. Die navorsingsontwerp is beskryf as kwalitatief en is dus verkennend, beskrywend en kontekstueel van aard. Die navorsing rus dus op fenomenologiese beginsels en metodes. Die navorsing geskied in twee fases. Die fokus gedurende FASE 1 is die beskrywing en kwalitatiewe analise van graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers. Die fokus gedurende FASE 2 is om riglyne vir effektiewe kommunikasie tussen sekondêre leerders en hul onderwysers te beskryf met spesiale verwysing na die hantering van aggressie. In die volgende hoofstuk . hoofstuk 3 . sal die navorsing geoperasionaliseer word, gevolg deur ŉ gedetailleerde bespreking van die bevindings.



HOOFSTUK 3: SEKONDÊRE SKOOL LEERDERS SE BELEWENIS VAN AGGRESSIE TYDENS KOMMUNIKASIE MET HUL ONDERWYSERS

3.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 is die agtergrond en rasionaal van hierdie navorsing bespreek. Hoofstuk 2 het beskrywing gegee van die metodologie en die prosesse wat in hierdie fenomenologiese navorsing gevolg word. Die strategie en metode van data-insameling is ook in hoofstuk 2 breedvoerig bespreek. Hierdie hoofstuk dek die resultate van die *individuele fenomenologiese onderhoude, fokusgroep-onderhoud, naïewe sketse* asook *veldnotas*. Resultate word ook geïnterpreteer en in narratiewe formaat bespreek.

3.2 BESKRYWING VAN DIE STEEKPROEF

Die navorsing is gedoen by voorheen Model C-skool wat grotendeels uit Afrikaans eerstetaal sprekende leerders bestaan. Graad elf leerders is geleentheid gegee om vrywillig aan hierdie navorsing deel te neem aangesien die navorser van mening is dat leerders van hierdie ouderdom (16,17,18 jaar) oor genoegsame belewenis rondom die tema en navorsingsvraag sowel as die nodige taalvermoë beskik om aan hul belewenis uiting te gee. Die steekproef was dus doelgerig. Alle deelname aan die navorsing het op vrywillige basis geskied. Data is ingesamel op die volgende maniere:

- Twaalf individuele fenomenologiese onderhoude . onderhoude nommer 10, 11 en 12 word beskou as die mees betekenisvolle onderhoude en dataversadiging is bereik na onderhoud nommer 10.
- Een fokusgroep-onderhoud . sewe vrywillige graad elf deelnemers (vier seuns en drie dogters)
- Agtien kort naïewe sketse (elf dogters en sewe seuns).
- Veldnotas

Daar was totaal van negentien vrywillige deelnemers, agtien Afrikaans eerstetaal sprekers en een Engelse eerstetaal spreker. Agt seuns en elf dogters het deelgeneem. Die deelnemers is almal sewentien-jaar oud. Een deelnemer het nie ~~an~~ naïewe skets

geskryf nie. Uit die res van die deelnemers het twaalf wel naïewe sketse geskryf waarna fenomenologiese onderhoud met hulle gevoer is. Na die afloop van die individuele fenomenologiese onderhoude is fokusgroep-onderhoud gevoer met sewe vrywillige deelnemers. Al die deelnemers aan die fokusgroep, behalwe een seun, het ook eers naïewe sketse geskryf alvorens die fokusgroep-onderhoud met hulle gevoer is. Gedurende onderhoude sowel as direk na die afloop van alle onderhoude is veldnotas geneem.

3.3 OPERASIONALISERING VAN DIE NAVORSING

Die sentrale vraag is:

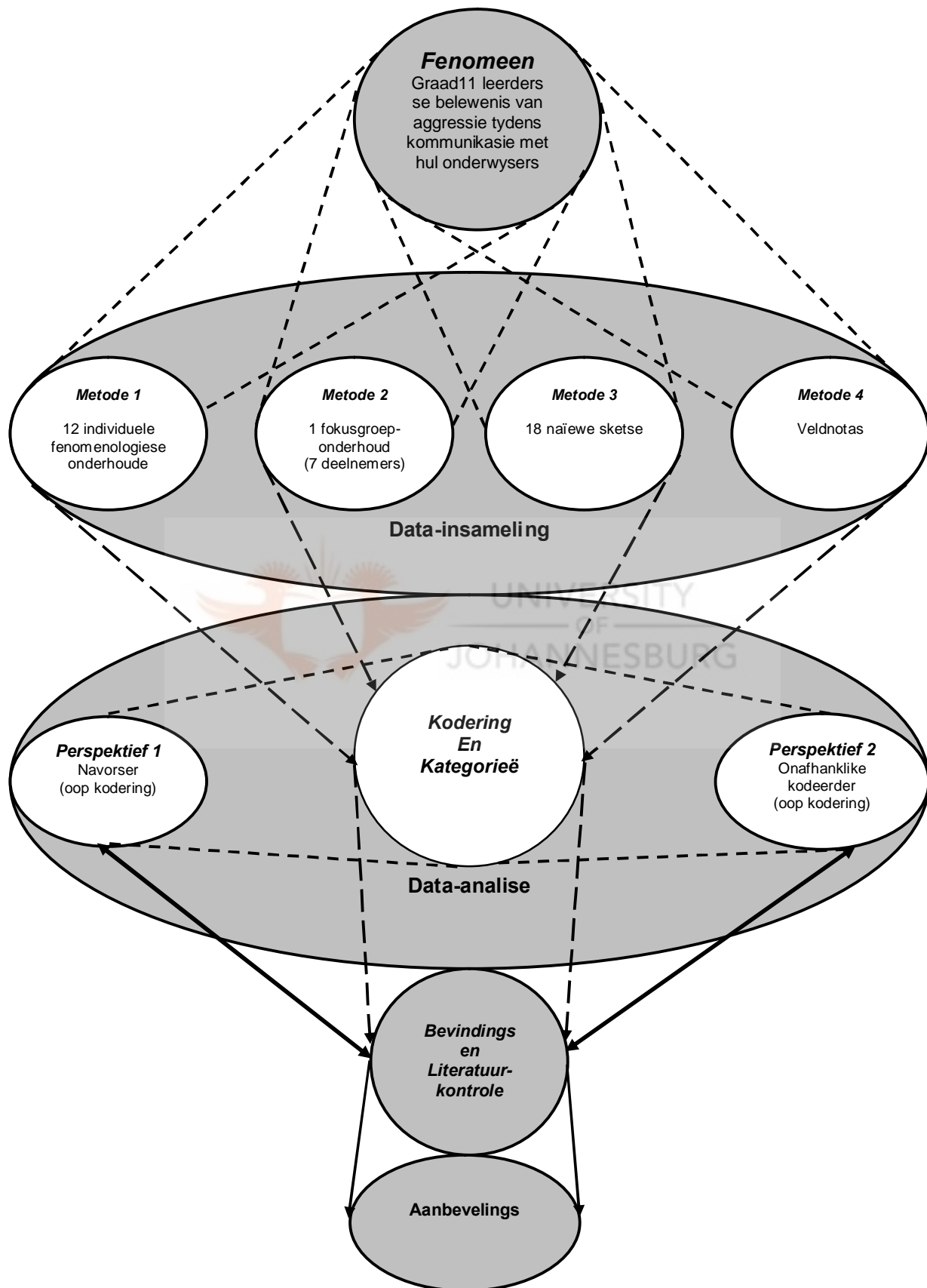
“Wat is graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers?”

Hierdie vraag is in die naïewe sketse sowel as beide individuele fenomenologiese onderhoude as die fokusgroep-onderhoud geoperasionaliseer as:

“Hoe is dit vir jou wanneer jou onderwysers aggressief is wanneer hulle met jou praat?”

Hierdie geoperasionaliseerde formaat van die sentrale vraag kom voor op beide die protokol vir die skryf van die naïewe skets sowel as die protokol vir die individuele fenomenologiese onderhoude en die fokusgroep-onderhoud. Die protokol vir die onderhoude is ook gekombineer met standaard uitleg vir die afneem van veldnotas. (Sien bylaag B . protokol vir onderhoude en standaard uitleg van veldnotas sowel as opsomming van veldnotas sien bylaag A . toestemmingsbriewe en bylaag C . voorbeeld van transkripsie en analise . onderhoud 12.) In hierdie ondersoek is daar dus hoofsaaklik gepoog om vertrouenswaardigheid te verkry deur die gebruik van data triangulering wat deur Creswell (2004:1960) beskryf word as die gebruik van meervoudige data bronne om fenomeen te help verstaan. Die meervoudige data bronne wat in die ondersoek gebruik is, is reeds genoem en word in Figuur 3.1 geïllustreer.

Figuur 3.1: Diagrammatiese voorstelling van die triangulering van data-insameling en -analise



3.4 BESPREKING VAN BEVINDINGS

Hierdie ondersoek gebruik onafhanklike kodeerder. Die onafhanklike kodeerder het ten opsigte van die **kwaliteit van die data en data-analise** bevind dat die navorser dataversadiging bereik het soos bewys deur herhalende temas in die data (12 individuele onderhoude, een fokusgroep en 18 naïewe sketse). Die navorser het sy eie verwysingsraamwerk tydens die uitvoer van die onderhoude suksesvol tersyde gestel, of te wel ge-"bracket".

Tabel 3.1: Opsomming van die hoof- en sub-kategorieë van graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers

HOOFKATEGORIE	SUB-KATEGORIE
3.4.1 Belewenis van gebrek aan wedersydse respek	<p>3.4.1.1 Praktyke van disrespek tussen leerders en onderwysers:</p> <p>a) Praktyke van disrespek deur onderwyser geïmplementeer:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disrespekvolle verbale aggressie tydens kommunikasie ▪ Versuim om te luister ▪ Negatiewe ondertoon in kommunikasie ▪ Persoonsaantasting en etikettering ▪ Fisiese optrede ▪ Uitsondering voor ander en sosiale vernedering <p>b) Praktyke van disrespek deur leerders geïmplementeer:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sarkasme ▪ Uitlokkende gedrag ▪ Minagting <p>3.4.1.2 Wederkerige disrespek binne die leerder onderwyser verhouding.</p>
3.4.2 Leerders se negatiewe intrapersoonlike en interpersoonlike belewing van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers	<p>3.4.2.1 Leerders se intrapersoonlike belewing van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers</p> <p>a) Fisiese reaksie en gedagtes van weerwraak</p> <p>b) Openlike kommunikasie van aggressie</p> <p>c) Passief-aggressiewe optredes</p> <p>d) Emosionele reaksies van leerders op beleefde aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vrees en bang-wees • Woede • Magteloosheid, moedeloosheid en frustrasie • Hartseer en Vernedering <p>e) Beleefde impak op self-konsep</p> <p>f) Onsekerheid en verwarring</p> <p>g) Demotivering en ontrekking</p> <p>3.4.2.2 Leerders se interpersoonlike belewing van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers</p> <p>a) Negatiewe impak op akademiese belewenis en houding in die klas</p> <p>b) Verlaagde belangstelling</p> <p>c) Negatiewe invloed op deelname aan klaskameraktiwiteit</p> <p>d) Verlaagde akademiese prestasie</p>
3.4.3 Beleef die afwesigheid van beginsels vir effektiewe onderwyser-leerder kommunikasie as boustene tot leerder-onderwyser-verhoudings, gebaseer op respek	<p>3.4.3.1 Die belewenis van onregverdigheid tydens kommunikasie</p> <p>3.4.3.2 Die belewenis van inkonsekwente optrede tydens kommunikasie</p> <p>3.4.3.3 Die belewenis van miskiening van uniekheid tydens kommunikasie</p> <p>3.4.3.4 Die belewenis van onbetrokkenheid tydens kommunikasie</p> <p>3.4.3.5 Die belewenis van ignorering van die leerders se stem tydens kommunikasie</p> <p>• op versuim om te luister</p> <p>3.4.3.6 Die belewenis van diskonneksie tydens kommunikasie . die belewing van op parallelle-monoloog</p>

So –“ **Wat is graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers?**” Tabel 3.1 gee n opsomming van die hoof- en sub-kategorieë van graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers. Graad elf leerders beleef onmiddellike distansiëring tussen hulle en hul onderwysers wanneer hulle aggressie beleef tydens hul onderwysers se kommunikasie met hul onderwysers. Daar ontstaan interpersoonlike ~~%~~gaping+ wat die leerders op interpersoonlike sowel as intrapersoonlike vlak ~~%~~afekteer.+ Die sentrale tema is dat beleefde aggressie tydens die kommunikasie van die onderwyser ~~%~~breek+ of ~~%~~verbreking+ van die kommunikasie en effektief dus ook die onderwyser-leerder-dialoog en verhouding te weeg bring. Een van die deelnemers verwoord hierdie ~~%~~breek+as volg:

“Ek steur my nie eers meer nie, want as ’n onderwyser begin gil en mal gaan dan verloor ek direk my respek vir so ’n persoon. Dan sit ek net daar en, ok...maak dit jou gelukkig – voel jy goed as jy op my skree...”

Ander leerder beskryf weer die kommunikasie wat plaasvind wanneer onderwysers aggressief is en die beleving van disrespek wat daarmee saamgaan as volg:

“The communication that comes in between teacher and learner, in a sense, there is various aspects – what it has to have, it takes two to tango. You can’t say I’m trying to communicate with a student that doesn’t want to communicate, that means that either there is a personality clash or communication gap in the sense of, of you know, I’m older than you but I don’t want to listen because I don’t think what you have to say is valid. I’ve got my own mind and I’ll make it up.”

Hierdie deelnemers se observasie en refleksie op eie belewenis is in goeie geselskap as ek die volgende aanhaling uit Goleman (2006:4-5) in ag neem: ~~%~~Neuroscience has discovered that **our brains by its very design makes it sociable**, inexorably drawn into an intimate brain-to-brain linkup whenever we engage with another person. That neural bridge lets us affect the brain . and so the body of everyone we interact with, just as they do usō During these neural linkups, our brains engage in **an emotional tango**, a dance of feelings.+

“if we are talking about a communication, and what it has to have, it takes two to tango.”

Kommunikasie word dus in die data en deur die literatuur beskryf as **q** dans (*interaksie*) waarin een deelnemer se beweging (*boodskappe*) die ander deelnemer se beweging (*boodskappe*) affekteer. Kenmerkend dan van hierdie **%breuk+** in kommunikasie (*onderbreking van die dans*), wat gepaard gaan met beleefde aggressie in die kommunikasie van die onderwyser is die deelnemers se belewenis van disrespek. Leerders beskryf respek as sentrale konsep binne hul belewenis van aggressie tydens die kommunikasie met hul onderwysers. Leerders beskou wederkerige respek in die leerder-onderwyser verhouding as van groot belang. Verskeie **praktyke van disrespek** word dan geïmplementeer in die leerder-onderwyser kommunikasie (kyk tabel 3.1). Hierdie disrespekvolle praktyke, of aggressiewe kommunikasie praktyke, het **verskeie intra- asook interpersoonlike reaksies** by die leerders tot gevolg. Negatiewe emosies, verlaagde selfbeeld, negatiewe akademiese houding, sosiale ontrekking asook projeksie van gevoelens word deur leerders beskryf. Sentraal tot hierdie reaksies is die **sosiale invloed van die portuurgroep** in hierdie konteks. Leerders se belewenis van vernedering as **vernedering-voor-ander leerders** (wanneer onderwysers aggressief optree) blyk impak te hê op die mate waartoe leerders aan sulke ervarings negatiewe betekenis toeken. Leerders beskryf ook sekere kenmerkende beginsels van effektiewe interaksies tussen leerders en onderwysers. Leerders beskryf dat die handhawing van hierdie beginsels noodsaaklik is binne hul verhouding met onderwysers en dat hierdie beginsels soms afwesig is in hulle kommunikasie en interaksies met hul onderwysers. Die beginsels wat dan veral in die data na vore kom, is **regverdigheid**, respek vir die **uniekheid en individualiteit** van leerders, onderwysers se **betrokkenheid** by en **konneksie of verhouding** met die leerders in hul sorg, **wederkerige begrip** asook **deelnemende kommunikasie**. Veral onderwysers se bereidwilligheid en **vermoë om na die leerders te luister** word as problematies deur die deelnemers beskryf. In terme van die belewenis van aggressie tydens kommunikasie met onderwysers kom graad elf leerders in hierdie konteks se belewenis dus neer op die belewenis van **%parallele-monoloog+** waarin elke deelnemer aan die kommunikatiewe interaksie hul, **%self+** aggressief-egosentries handhaaf op so manier dat dit ten koste van dialoog en outentieke kommunikasie plaasvind. Hierdie interaksie bring dan negatiewe **%affektiewe eggo+** in die verhouding mee wat die toekoms van die leerder-onderwyser-verhouding negatief affekteer. Die beleefde aggressie tydens die

kommunikasie met die onderwyser word dus as uiters disrespekvol deur leerders beleef. Wanneer hierdie disrespek beleef word deur 'n leerder kom dit neer op die belewenis van 'n **parallele-monoloog** tydens die kommunikasie interaksie waar een of beide van die partye egosentries vaskleef aan hul eie perspektief. Hierdie belewenis van basiese egosentriese-kommunikasie-vorm myns insiens die kern van die belewenis van disrespek. Hierdie sentrale belewenis van wat ek wil beskryf as 'n **parallele-monoloog** tydens kommunikasie vorm dan die sentrale tema wat in drie hoofkategorieë beskryf kan word naamlik: Die gebrek aan wedersydse respek tydens kommunikasie; Leerders se negatiewe intrapersoonlike en interpersoonlike belewenis van aggressie tydens kommunikasie; en Leerders se belewenis van gebrek aan nakoming van sekere beginsels vir effektiewe leerder-onderwyser kommunikasie.

3.4.1 Belevens van gebrek aan wedersydse respek

Leerders beskryf disrespek dus as sentraal tot hul belewenis van aggressie tydens die kommunikasie met hul onderwysers. Leerders beskou wederkerige respek in die leerder-onderwyser-verhouding as van groot belang. Die deelnemers beskryf die belang van wedersydse respek as:

“I respect you as a person and you respect me as a person.”

“...as jy my nie respekteer nie, is daar nie 'n manier wat ek jou gaan respekteer nie.”

“En ek dink veral omdat kinders so lelik is met hulle en hulle so uitlok, en hulle nie respekteer nie...want kyk, as iemand my nie respekteer nie is daar nie 'n manier wat ek hom gaan respekteer nie.”

“Ek sê nie die leerlinge is altyd op die regte pad en onskuldig nie, maar daar kan meer respek gegee word teenoor ons ook.”

“Sodra jy ook oor 'n situasie wil redeneer dan word daar op jou gegil jy het nie respek nie.”

Chiang (1996:23) beskryf dat tesame met goeie verhoudings tussen onderwysers en leerders daar 'n beter omgewing vir onderrig en leer sal ontstaan. Hy is verder van

mening dat as ons ware oplossings vir sosiale probleme wil vind, ons die kern oorsake van hierdie probleme moet aanspreek. Hy is oortuig dat die hervestiging van beter verhoudings tussen onderwysers en leerders tesame met die versterking van verhoudinge binne die gesin en families die regte plek is om te begin, om sosiale probleme aan te spreek. Shwalb en Shwalb (2006:1-2) stel dit dat respek uitgesonder kan word as die enkele grootste faktor wat verhoudings versterk en so π gesonde samelewing tot stand bring. Hulle stel dit duidelik, dat hulle van mening is dat respekvolle kinders en adolessente geneig is om respekvolle, sosiaal aanvaarbare en geduldige volwassenes te word. In teenstelling hiermee, is hulle oortuig dat die oorsprong van sosiaal onaanvaarbare gedrag, disrespek en ongeduld, asook ander probleme wat volwassenes mag ervaar, hul oorsprong het in die kinder en tiener jare.

Op die vraag . Hoe kommunikeer die onderwyser? . sou π mens dus gemaklik die antwoord kon gee: Die onderwyser kommunikeer respekvol of dan disrespekvol. Ek sou dus ook die vraag kon vra . Hoe word die kommunikasie van die aggressiewe onderwyser beleef? en die antwoord in terme van die data in hierdie ondersoek sou wees: uitsers disrespekvol. Respek en disrespek dui dus in π groot mate op die kwaliteit van die onderwyser se kommunikasie of om meer presies te wees die beleefde kwaliteit van die kommunikasie. Dit is dus vir my veelseggend dat die leerders op die navorsingsvraag **“Hoe is dit vir jou wanneer jou onderwysers aggressief is wanneer hulle met jou praat?”** basies antwoord dat dit as uitsers disrespekvol beleef word. Dit dui dus op die verband wat daar bestaan tussen die kommunikasie van disrespek en aggressie. Shwalb en Shwalb (2006:5) stel dit dan ook dat hulle data daarop dui dat disrespek vir kinders nie eenvoudig die afwesigheid van respek is nie en dat hulle van mening is dat daar wel π verband bestaan tussen respek en pro-sosiale gedrag en ook tussen disrespek en aggressie. Die verband tussen respek en pro-sosiale gedrag en tussen disrespek en aggressie kom dan ook in hierdie ondersoek baie sterk op die voorgrond. Boxer, Tisak en Goldstein (2004:92) beskryf dat aggressie en pro-sosiale gedrag omgekeerd eweredig is aan mekaar en dat hierdie bevindings suggereer dat kinders en adolessente wat pro-sosiale gedrag openbaar oor die algemeen nie aggressiewe gedrag openbaar nie en omgekeerd. Hulle stel dit verder dat hul navorsing op die ontwikkeling van pro-sosiale gedrag daarop dui dat dit ontwikkel tesame met die ontwikkeling van empatie en die vermoë om ander se perspektiewe in te sien. Hulle voeg ook by dat oort aggressiewe kinders en adolessente tipies nie oor hierdie vermoëns beskik nie. Volgens Boxer *et al.* (2004:92) word π soortgelyke verband

tussen pro-sosiale gedrag en aggressie voorgestel deur intervensies vir aggressiewe kinders en adolessente wat tipies daarop gemik is om aggressiewe optredes te vervang met prososiale vaardighede. Die data in hierdie navorsing dui dus daarop dat ~~op~~ disrespekvolle (aggressiewe, anti-sosiale) daad deur die onderwyser deur leerders as aggressie teen hul as persoon beleef word en dat leerders dan geneig is om disrespekvol en selfs aggressief op te tree in weerwraak of reaksie op hierdie beleefde disrespek tydens kommunikasie.

3.4.1.1 Praktyke van disrespek tussen leerders en onderwysers

Dit is dus uit bogenoemde duidelik dat respek en disrespek belangrike tema is in die deelnemers se belewenis van aggressie tydens die kommunikasie met onderwysers. Deelnemers beskryf verskeie praktyke wat onderwysers implementeer wat gepaard gaan met leerder belewenis van onderwyser aggressie en dan as disrespekvol gesien word. Gunter *et al.* (1994:2) stel dit dat aggressiewe interaksies tussen onderwysers en leerders selde ~~op~~ positiewe uitkoms het. Hulle stel dit dan verder dat interaksies wat as steurend, aggressief, of negatief beskryf kan word sowat 22% van die totale interaksie tyd binne die klaskamer in beslag kan neem. McPherson en Young (2004:358) stel dit dat destruktiewe, aggressiewe gedrag aggressiewe uiting van emosie insluit en verder dat hierdie tipe emosionele tentoonstelling meestal as bedreigend deur ander ervaar word. Volgens hulle demonstreer hierdie tipe uiting van aggressie min of geen respek vir die teken van die aggressie nie en sluit gedragsvorme soos skree, kritiseer, dreigemente en die gebruik van kru taal en selfs die gooi van objekte in.

a) Praktyke van disrespek deur onderwysers geïmplementeer

Leerders beleef dan dat onderwysers hulle nie respekteer nie weens die verbale en nie-verbale boodskappe wat deur leerders ontvang en as disrespekvol geïnterpreteer word.

- Disrespekvolle verbale aggressie tydens kommunikasie

Die eerste vorm van disrespek wat na vore kom in deelnemers se belewenis van aggressie tydens kommunikasie is . ~~%~~ *gil en skree*". Dit kom dus neer op disrespekvolle verbale kommunikasie. Verskeie leerders beskryf aggressie tydens die kommunikasie van die onderwyser met die woord ~~%afgaan~~. Hierdie kwessie is uitgeklaar in die verloop

van die data-insameling. Op die vraag “Hoe is dit as die onderwyser afgaan?” antwoord deelnemers:

“Die onderwysers het gesê as jy op ’n situasie afkom as jy met ’n onderwyser wil redeneer oor iets en daar gebeur ’n situasie dan praat julle dinge rustig uit en as jy rustig is met die onderwyser, is hulle rustig met jou, maar sodra die probleem nou kom, en dan...gil hulle dadelik op jou dit is nie eers van tweede dink nie, dit is altyd van direk aggressief op jou wees en dit is nogal scary.”

“Die juffrou mik so op jou en dan...dan crack sy net...’n alarm gaan af want hy skree hy raas en hy maak lawaai, almal moet weet...die onderwyser gaan af op jou en die alarm gaan af, selfde ding.”

“...hulle toon nie respek teenoor jou om op jou te skree en aggressief te wees nie.”

“Ek weet nie hoe om dit te beskryf nie maar, ek luister dan nie meer vir die onderwyser nie, want dit is half vir my, Ok (die onderwyser) praat nie regtig met my nie so hoekom moet ek vir (die onderwyser) luister – die onderwyser skree dan op my!”

Hierdie **bevelende trant** waarin die leerders slegs aangespreek word maar nie aangehoor word nie dui daarop dat die tweerigting kommunikasie of dialoog tussen onderwyser en leerder verruil word vir monologiese aanspreek vorm. Deelnemers beskryf, byvoorbeeld:

“...en een outjie loop met sy hande in sy sak en x gaan so... put your hands out of your pockets...ma so mislik, dit is nuwe kinders nou behandel x hulle so...Sy kon hom net gesê het dit is een van die reëls en haal asseblief...die onderwyser kon asseblief gesê het, haal asseblief jou hande uit jou sakke uit.”

Hassandra, Bekiari en Sakellariou (2007:2) beskryf die belang en uitwerking van verbale aggressie op leerders as ’n aanval op die individu se self-konsep. Hierdie aanval word

dan gewoonlik gesamentlik met of onafhanklik van 'n aanval op die ander persoon se standpunt oor 'n bepaalde onderwerp geloods en die intensie is gewoonlik om sielkundige pyn te veroorsaak. Hulle beskryf dat verskillende vorme van verbale en fisiese aggressiewe optredes gebruik mag word, soos karakter aanvalle, bekwaamheidsaanvalle, voorkoms aanvalle, tergeregtig, onnodige skerp kritiek, dreigemente, kru taal en vloektaal. Hulle beskryf dat spesifiek verbale aggressie waargeneem kan word in die vorm van persoonlikheidsaanvalle, verwerping, negatiewe vergelykings en blaam. Hulle is van mening dat dit nie saak maak watter vorm verbale aggressie aanneem nie, dit laat altyd die ontvanger van die boodskap met 'n gevoel van vernedering, woede of terneergedruktheid. belewenisse wat ook deur die deelnemers aan hierdie ondersoek beaam word. Hulle is verder ook van mening dat wanneer sulke kommunikasie gedrag oor 'n lang tydperk volgehou word dit gesien kan word as 'n vorm van sielkundige mishandeling wat moontlik kan lei tot kroniese mislukking wat weer gesien kan word as 'n vorm van aangeleerde hulpeloosheid. Hassandra *et al.* (2007:2) stel dit dan dat die oorweldigende meerderheid van studies oor die effekte van verbale aggressie konstant negatiewe gevolge identifiseer wat geassosieer word met die gebruik daarvan. Volgens hulle toon addisionele studies ook aan dat verbale aggressie soms kan lei na fisiese aggressie. Martin *et al.* (1997:4) stel dit dat verbale aggressiewe boodskappe, boodskappe is wat gestuur word met die intensie om die ontvanger seer te maak en dat hierdie tipe boodskappe dus baie maal 'n groot impak op die ontvanger van die boodskap het. Dit is dus duidelik dat aggressiewe verbale kommunikasie enersyds disrespek kommunikeer en andersyds dat disrespek vir die leerder as persoon in die aggressie boodskap beleef word. Praktyke van verbale disrespek wat leerders beleef kom dus daarop neer dat onderwysers die **persoon aanspreek en as onaanvaarbaar tipeer**, eerder as die onaanvaarbare gedrag. Leerders beskryf dat hulle as persoon aangetas of seergemaak voel wanneer hierdie vorm van aggressie en disrespek beleef word.

- Versuim om te luister

Goleman (2006:86) beskryf dat 'n persoon se kommunikasiestyl verklar of hulle goeie luistervaardighede het of nie. Uitstaande kenmerk, van hierdie monologiese onderrig trant, wat aggressiewe verbale kommunikasie van onderwysers vergesel, is dat daar nie na leerders geluister word nie. Deelnemers aan hierdie ondersoek verwoord hierdie belewenis as volg:

“Ek weet nie, die onderwysers wil glad nie luister na die rede nie, soos ek sê, hulle is altyd...of in hulle oë is hulle altyd reg...sodra ons begin redeneer dan word daar gesê ons het nie respek vir ’n onderwyser nie of daar is altyd stories agter as hulle met ons praat...party onderwysers is oraaït maar meeste is van, hulle way of dit is glad nie...ja daar is nie ’n oplossing vir hulle nie.”

“En toe probeer ek net die situasie aan die onderwyser oordra en toe wil die onderwyser nie eers luister nie na wat ek gesê het nie en daar word dadelik op jou gegil en...soos ’n hond dit voel of jy wil weghardloop en jou kop nêrens wil wys nie en...sonder dat hulle rêrig weet wat het nou gebeur wil hulle dadelik in die persoon se keelgat afklim...”

Bohm (1996:55) stel dit dan onomwonde dat wanneer iemand nie luister na jou basiese aannames nie, dit beleef word as ’n daad van geweld en dat jy dan baie meer geneig sal wees om self gewelddadig te wees. Hierdie leerder beleef duidelik ’n verlies aan respek en vertroue in die intensie van onderwysers se kommunikasie. Die deelnemers beleef ook teenstrydigheid tussen wat onderwysers sê leerders moet doen en wat leerders toegelaat word om te doen. Die deelnemers aan die navorsing beskryf deurentyd dat hulle nie aangehoor word nie en ook nie aangehoor word wanneer hulle wel geleentheid kry om hulle opinie te opper nie. Deelnemers aan hierdie navorsing beskryf dus onderwysers se versuim om na leerders te luister as disrespekvol en beleef dit as vorm van aggressie. Dit kan myns insiens ook beskou word as vorm van passiewe aggressie.

- Negatiewe ondertoon in kommunikasie

Die belang van die ~~toon~~+of dan die emosionele ~~toon~~+in die kommunikasie van die onderwyser kom ook na vore:

“...dan...gil hulle dadelik op jou, dit is nie eers van tweede dink nie dit is altyd van direk aggressief op jou wees en dit is nogal scary.”

Die belang van die stemtoon in onderwysers se kommunikasie met leerders word dus deur baie van die deelnemers as van groot belang beskryf vir hoe die kommunikasie van die onderwyser beleef word. Hulle sê byvoorbeeld:

“...dit is eintlik nie ’n goeie ding nie, want niemand wil vra nie want die onderwyser, dis asof haar stemtoon is net in so manier dat jy half, um, hoe kan ek sê...jy voel sy raas met jou en sy baklei met jou.”

Dit word ook so beskryf:

“Um, as jy as jy haar iets vra dan is dit asof die juffrou vir jou sê jy is onnosel as jy dit nie kan doen nie, dis half asof sy wil jou nie regtig help nie, ma sy moet ma want sy is die onderwyser.”

Die volgende aanhaling is vir my van groot betekenis in terme van die toon van kommunikasie en die transmissie van affek:

“...Ja ek weet nie, maar die onderwysers...hulle word maar deur die kinders...ek weet nie, dit is asof kinders kan aanvoel, sal ek maar sê, dat onderwysers hulle respekteer en waar...die onderwyser geen respek het vir die klas nie, ek dink die kinders kan dit...voel en hulle kan dit sien, so dan word daar ook nie terug nice met hulle gewees nie, en ook nie vir hulle geluister nie.”

“Ek dink die onderwyser moet uitgaan met die kind want dan word dit baie vinniger uitsorteer as wat die kind uitgejaag word en die kind gaan vertel leuens. X moet die kind hoof toe vat dat die hoof die kind se ouers bel, dit is hoe ek voel, as ’n onderwyser op ’n kind afgaan voel die kind ja nee, ma die onderwyser hou niks van my nie, en ek weet nie wat als nie, dan probeer hulle dit die volgende dag weer en, ek kry dit reg, nou moet die onderwyser my net slaan.”

Goleman (2006:85) beskryf **balance of feelings** of kommunikasie van gevoel. Hy is van mening dat selfs as ons ophou praat kan ons nie ophou om **balance** te stuur soos stemtoon en vlietende ekspressies en gesigsuitdrukkings en liggaamshoudings wat ons

gevoelens verklap nie. Hy is van mening dat selfs as mense hulle eie gevoelens probeer onderdruk, dit op 'n manier sal uitlok, hy is van mening dat, as dit by emosies kom, dit byna onmoontlik is om dit nie te kommunikeer op die een of ander manier nie. Mudge, Ginnan, Priesmeyer (2006:34) beaam ook die belang van die affektiewe belewenis van leerders tydens kommunikasie. Hier word die **toon of ondertoon** van die onderwyser se kommunikasie dus as vernederend en disrespekvol beleef. Die deelnemers wys ook daarop dat hierdie ervaring daartoe kan lei dat leerders so optree dat hulle aggressiewe optrede van die onderwyser uitlok. Negatiewe ondertoon tydens kommunikasie lok dus die belewenis van disrespek en aggressie by leerders uit en deelnemers beskryf dan ook dat leerders dan geneig sal wees om met 'n uitlokkende uitdagende houding tydens kommunikasie met die onderwyser te reageer. Dit is duidelik dat die leerders hierdie soort aggressie in die toon van die onderwyser se kommunikasie as verwerping van hulself as persoon laat beleef en nie as verwerping van hul gedrag nie. Nie alleen is dit die verbale kommunikasie van die onderwyser wat die leerder as verwerping beleef nie maar dit is ook duidelik dat die uitjaag van leerder uit die klaskamer eweneens beleef word as 'n soort persoonlike verwerping.

- Persoonsaantasting en etikettering

In hierdie belewenisse van die deelnemers word dit duidelik dat leerders deur die onderwyser gestereotipeer en geëtiketteer word as "sulke kinders" en ook as "nie normale mense nie."

“Toe sê die juffrou, nee sy gaan haar hoof toe stuur en alles om... want daar hoort nie sulke kinders in ons skool nie en toe het sy net gesê dit het haar seergemaak.”

“Um, dit was soort van, nee x kan duidelik in haar optrede sien wat by die huis aangaan en dis nie, wat nie, dis van, hulle is nie normale mense nie.”

Volgens Microsoft Encarta (2007) se woordeboekfunksie kan stereotipering as volg beskryf word: "Stereotyping (sociology), perpetuating a simplistic image of a category of person, institution, or culture (Greek *stereos*, solid, and *typos*, mark)" Walter Lippman, in his book *Political Opinion* (1922), borrowed the concept to refer to the "pictures in our

head+that are narrowly resistant to change.+ Hulle beskryf die werking en impak van stereotipering as 'n algemeen negatiewe belewenis. Dit degradeer individuele denke en bestaansreg tot 'n onderdanigheid aan vooraf gevormde idees wat weerstand bied teen kritiese evaluasie, selfs in die lig van nuwe en teenstrydige ervarings. Encarta (2007) beskryf verder dat stereotipering gewortel is in onregverdige en irrasionele vrees en in sommige gevalle selfs gegrond is op problematiese persepsies van verskille en ooreenkomste. Die uitstaande kenmerk van stereotipering is dus dat dit irrasioneel is. Volgens Microsoft Encarta (2007) het stereotipiese denke diep wortels in die menslike psige en in die moderne wêreld is dit 'n bedreiging vir menslike welsyn omdat dit basies vrye demokratiese, regverdige, rasionele samelewing bedreig. Leerders se belewenis van stereotipering kan dus gesien word as 'n belewenis van rigiditeit tydens kommunikasie met onderwysers. Leerders beleef dan basies dat hulle deur onderwysers getipeer word as *“sulke kinders”* en *“nie normale mense nie.”* Hierdie belewenis gaan dan gepaard met die intense belewenis van disrespek en aggressie tydens kommunikasie met onderwysers.

- Fisiese optrede

Daar is dus nie net verskeie vorme van **disrespekvolle verbale kommunikasie** beskryf nie, maar ook verskeie **disrespekvolle optredes** wat ook 'n doodskap+ aan leerders stuur en dus ook as kommunikasie getipeer en deur leerders geïnterpreteer kan word. Leerders beskryf dus verskeie optredes of prosedures as disrespekvol. Dit is duidelik uit stellings soos:

“Die onderwyser het 'n plank gehad en dan altyd as hulle net praat of lag en grabies maak en dit, ons werk nie en dan sit ons net daar en gesels en dit, en dan as hulle bietjie hard is dan sal hy sommer kom en hulle slaan met die ding en sê of, hy sal vir hulle sê nee buk dat ek jou drie gee of sulke goeters.”

“Die onderwyser gaan na die kind toe, of gooi sy boeke rond, of hy jaag die kind uit die klas uit of hy jaag die kind hoof toe.” “...of hulle gooi die kind met 'n bord borsel.”

“Toe begin x vloek en gaan op ons af en sê, ag los dan net die werk, moet dit dan nie doen nie en gooi die boek daar neer en storm uit die klas uit sonder om vir ons verder klas te gee.”

“Sy’t op hierdie een outjie afgegaan... sy gaan op hom die heelryd af en sy vloek hom en sy jaag hom net uit die klas uit en sy sê vir hom hy mag nie terugkom in haar klas in nie sy soek hom nie daar nie.”

“Dan raak die onderwyser kwaad en – los net die vak – ek soek jou nie in my klas nie, of as jy net ’n stukkies van die werk nie ken nie dan jaag die onderwyser jou uit.”

McPherson *et al.* (2004:359-360) stel dit dat die uiting van aggressie min respek toon vir die teken van daardie aggressie. Hulle is van mening dat aggressie wat met groot intensiteit gekommunikeer word minder gepas is as aggressie wat met matige intensiteit gekommunikeer word. Deelnemers aan die ondersoek rapporteer ook meer affeksie vir onderwysers wat aggressie beslis, maar met matige intensiteit kommunikeer as onderwysers wat aggressie met groter intensiteit kommunikeer. Ek kan dus aflei dat hoe aggressie uitgeleef en gedemonstreer word deur die onderwyser op groot invloed het op hoe hierdie %loodskap+ deur leerders geïnterpreteer word. McPherson *et al.* (2004:359-360) is dan van mening dat volgens die %fundamental attribution error+(FAE) leerders geneig sal wees om destruktiewe aggressie tydens kommunikasie sal beleef as iets inherents in die karakter van die onderwyser en sal hulle geneig wees om nie die verband in te sien wat die onderwyser se gedrag met die van hulle eie het nie. McPherson *et al.* (2004:359-360) stel dit dat destruktiewe vertoon van aggressie, van onderwysers, deur leerders gesien word as intern tot die onderwyser. Leerders sien dus nie die verband tussen hulle gedrag en die onderwyser se gedrag wanneer die onderwyser aggressie met hoë intensiteit kommunikeer nie. McPherson, Kearney en Plax (2003:84-85) stel dit dan duidelik dat meer emosioneel intense uiting van aggressie in die klaskamer deur leerders as onvanpas gesien word, terwyl kalm maar besliste optrede (assertiveness) gesien word as gepas en selfs as normatief. Hulle beskryf ook verder dat onderwyser aggressie in sigself nie die probleem is nie, maar dat die manier waarop die onderwyser uiting gee daaraan wel op probleem mag skep.

- Uitsondering voor ander en sosiale vernedering

Een optrede wat dus as uiters disrespekvol deur leerders beleef word en dan ook so beskryf word, is wanneer leerders voor ander leerder aggressie tydens die kommunikasie met hul onderwysers beleef.

“Die juffrou het ook op haar gegil in die klas en goeters tot haar pa skooltoe gekom het, sy kon nie praat voor die klas nie niks nie. Sy ignore ons totally.”

“Ek dink kommunikasie tussen onderwysers en kinders wat goed doen in hulle vakke, of wat hulle van hou, is baie beter en dit maak dat hulle soos, nog beter doen want hulle het die selfvertroue om na die onderwyser toe te gaan en met hulle te praat oor goed wat in die vakke aangaan...”

“Ja, wat die onderwysers nie baie van hou nie dan, jy kan nie met hulle gaan praat nie, jy kan nie vir hulle iets vra in die klasse nie...en partykeer kyk hulle jou net so aan as jy hulle vra oor die werk dan sal hulle net daar staan en jou so aankyk. Dan dink ek, ok...hallo. Maar ek weet nie, ek dink kommunikasie tussen onderwysers en kinders is sleg as gevolg daarvan dat onderwysers kinders so behandel. Nie net oor kinders wat bang is om te praat of, jy weet, 'n lae selfbeeld het of so iets nie.”

Dit word dus uit bogenoemde duidelik dat leerders wat by konfliktsituasies met onderwysers betrokke raak uitgesonder word. Hierdie %uitsondering+gaan dan gepaard met sosiale effek. Die sosiale aard van die situasie (klaskamer) het dan in hierdie geval geblyk impak te hê op die belewenis (aggressie) van die persone (onderwyser en leerder) in die situasie. Hierdie %sosiale aard+van die situasie of relatief %publieke+interaksie maak dat leerders dit as uiters vernederend beskryf as hulle voor ander leerders uitgesonder word deur die onderwyser of %afgaan+op hulle voor ander. Veral dan waar onderwysers aggressie kommunikeer deur hul nie-verbale en/of verbale kommunikasie. Leerders sê byvoorbeeld:

“Dan lag hulle vir jou voor die kinders en dan maak hulle jou naam net bollie voor hulle.”

Dit het dus duidelik geblyk vanuit die data dat die leerders hierdie praktyke van disrespek, soos hierbo uiteengesit, as uiters vernederend beleef. Meer nog die vernedering is byna altyd beskryf in terme van **vernederings-voor-ander** of dan uitsondering-voor-ander. Dit dui dus op die belang van die sosiale aard van die situasie of portuurgroep in die onderwyser-leerder-interaksie hier ter sprake en dat die sosiale vernedering die gevoel van disrespek wat vanaf die onderwyser beleef word versterk. Dit kan gesien kan word aan die volgende beskrywings:

“Jy voel so dom en asof almal vir jou kyk en almal vir jou lag...”

“In my x klas het my een onderwyser ’n antagonisme teenoor my en my een vriendin...” “Sy hou niks van ons nie. Dit voel half asof sy op ons pik...”

“Sy’t op hierdie een outjie afgegaan...”

“Ja ons het regtig hard probeer en um, maar um, die onderwyser het spesifiek op my en een van my ander vriende gepik en ons voor die klas uitgehaal en op ons gekree en goed...”

“...die skree en die uithaal voor die hele klas was bietjie rof...”

“Daar is so onderwyser wat die klas rangskik en goeters volgens jou rapport punte so, die swakkes sit heel voor in die klas en goeters en dit is amper of hy vir jou sê jy is die swakste en die dom kind in die klas en goeters.”

“...daar is ander kinders wat agter in die klas sit wat se huiswerk ook nie gedoen is nie, dan los die onderwyser hulle en haal jou boek uit en sê, kyk hierso, hoekom doen jy nie jou huiswerk nie.”

“Ek het net daarso gesit ek het niks gedoen verder nie dit het gevoel of ek kan huil. Asof almal vir my lag.”

“Actually they (verwysing na ander leerders in die klas) play like the vital role, because if they are holding me back...not even if the teacher will call me to one side, if I'm a hard person they will not break me down or, I wouldn't speak to them, I would speak to them, not wholeheartedly.”

Hierdie %uithaal voor ander+het dan, in die leerders se belewenis, vernederende effek. Goleman (2006:131) beskryf sosiale vernedering as vernedering wat ons voel wanneer ander bewus word van dit wat ons verkeerd gedoen het. Hy is van mening dat wanneer η mens skuldig voel, ander nie noodwendig van sy/haar gevoelens bewus is nie en dat dit gepaard gaan met η gevoel van berou wanneer daar besef word dat iets verkeerd gedoen is. η Skuldgevoel kan somtyds mense aanspoor om wandade reg te stel, maar η gevoel van vernedering lei dikwels tot verdedigende optrede. Vernedering antisipeer sosiale verwerping terwyl skuldgevoel tot η verskoning mag lei.

Die argument kan dus gemaak word dat disrespekvolle praktyke, en veral dan waar dit voor ander leerders plaasvind as vernederend beleef word omdat dit neerkom op sosiale verwerping van die leerder as persoon. Een deelnemer sê byvoorbeeld:

“Ek was nie verneder of iets nie, want almal was kwaad omdat hulle dit gesê het, so almal was aan ons kant so ek hoef nie verneder te gevoel het of iets nie want almal was aan my kant.”

Om %utgehaal+ te word, frustreer dan basies die leerder se behoefte aan sosiale erkenning, positiewe agting en empatie en kan dus moontlik aggressiewe reaksies by leerders ontlok. As hierdie verdedigende kommunikasiepatroon dus herhaaldelik voorkom kan dit moontlik aangeleer word. Gordon en Burch (1974:15-16) vra in sy werk, %Teacher Effectiveness Training+onomwonde die vraag: Wat gaan fout? Hoekom spandeer so baie onderwysers so baie van hulle onderrigtyd daaraan om te probeer dissipline handhaaf in die klas? Gordon en Burch (1974:15-16) se antwoord op die vraag is dat onderwysers te swaar steun op dissiplinering deur dreigemente om te straf, straf en verbale vernedering en blamering. Hulle is van mening dat hierdie metodes

eenvoudig gestel, nie werk nie. In hulle opinie lok onderdrukkende magsgebaseerde metodes gewoonlik weerstand, rebellie en weerwraak uit. Hy is verder ook van mening dat selfs al sou daar klaarblyklik π verandering in π leerder se gedrag wees, die ou gedragspatroon weer gevolg word, die oomblik wanneer die onderwyser nie aan die leerder aandag gee nie. Gordon en Burch (1974:148) stel dit dan ook dat onderwysers erken dat hulle aggressiewe boodskappe oor die algemeen beskou kan word as pogings om leerders te straf of om hulle die een of ander les te leer, omdat hulle die een of ander gevoel by die onderwyser te weeg bring. Die volgende beskrywing deur deelnemer aan hierdie navorsing is, myns insiens, voorbeeld van wat bedoel word:

“People are always looking and what they are looking for is attention, every teenager is looking for attention, when you get to a sense of taking me out in front of a whole class it breaks down your character. We don’t want that, do we? We don’t want you to break down our character because then you are breaking our spirit and that is not a good learning environment, is it? And that’s stuff that stays with you...that hits you...very hard and that is when kids get grudges against a teacher or certain person...”

“...And that’s stuff that stays with you...”

Respek in die onderwyser-leerder kommunikasie is dus nie slegs respek ter wille van respek nie, maar is integrale deel van **wat** leerders leer, **hoe** hulle dit leer en selfs of hulle werklik enigiets van waarde leer op die lange duur. **“Stuff” . “that really matter in the long run for learners.”**

b) Praktyke van disrespek deur leerders geïmplementeer

Hoewel die probleemstelling van hierdie navorsing toegespits is op die leerders se belewenis van aggressie in die kommunikasie van hul onderwysers en hoewel dit uit die data blyk dat leerders hierdie aggressie beleef as disrespekvol, blyk dit ook vanuit die data dat graad elf leerders hulle mede-leerders eweneens as disrespekvol in kommunikasie teenoor onderwysers beleef. Hulle beskryf dus eweneens verband tussen disrespekvolle kommunikasie en aggressie teenoor hul onderwysers. Dit is duidelik as ons die volgende beskrywings ondersoek:

- Sarkasme

Sarkasme word soms deur leerders aangewend om op 'n indirekte manier uiting te gee aan hulle frustrasie teenoor hul onderwysers.

“Die onderwyser het so graad 2-stelsel wat as jy praat moet jy voor in die klas gaan staan en als...en ok dan staan ek voor in die klas en as ek iemand anders uithaal dan sal die onderwyser op my begin skree en mal gaan en dan is dit net...ok, is jy tevrede voel jy nou beter as jy kla op my geskree het.”

Dictionary.com (<http://dictionary.reference.com/browse/sarcasm>) beskryf dan %sarcasm+ as: %witty language used to convey insults or scorn. A form of irony in which apparent praise conceals another, scornful meaning.+ Wikipedia.org (<http://en.wikipedia.org/wiki/Sarcasm>) beskryf %sarcasm+ as: %stating the opposite of an intended meaning especially in order to sneeringly, slyly, jest or mock a person, situation or thing. It is strongly associated with irony, with some definitions classifying it as a type of verbal irony intended to insult or wound.+ Verder word beskryf dat sarkasme soms gebruik kan word om uiting te gee aan aggressie in stede daarvan om te %ontploff.+ . %Sarcasm is often used to tear down others' arguments, or their self-esteem, or both.+ Dit is duidelik in hierdie stelling dat die **leerder besig is om sarkasties te wees**. Dit is eintlik ironies dat sy die frasiering gebruik %**en as ek iemand anders uithaal (uitsonder, vorentoe roep) dan sal die onderwyser op my begin skree**.+ Sarkasme (waar die teendeel bedoel word van wat gesê word) is misleidende kommunikasie en verteenwoordig, myns insiens, aggressiewe reaksie op die aggressie tydens die kommunikasie van die onderwysers. Leerders %vermom+ basies hul aggressiewe reaksies as sarkasme om dit sosiaal meer aanvaarbaar te maak dieselfde kan natuurlik van die onderwyser gesê word. Sarkasme van die leerder is dus 'n indirekte manier van die leerder om aggressie jeens die onderwyser of situasie te demonstreer en uit te leef. Daar is ook ander minder subtiele aggressiewe, disrespekvolle, kommunikasiepraktyke wat deur leerders aangewend word om hul misnoeë of beleefde aggressie te kommunikeer.

- Uitlokkende gedrag

Wordnet elektroniese woordeboek (woordnet 3.0, 2006 by Princeton University.) beskryf dan *provocation* as: *unfriendly behavior that causes anger or resentment; something that incites or provokes; a means of arousing or stirring to action*. Dit is dan duidelik dat leerders ook soms hulle onderwyser uitlok daartoe om aggressief op te tree.

“So...dit probeer laat, laat dit is dat die onderwyser die minderwaardige een is, dan dis verkeerd want daar is baie kinders wat as hulle terugpraat dan is dit asof hulle alles weet en hulle moet sê en dit, maar die onderwyser is die een wat ons moet leer.”

“Nie op die kind te gil en af te gaan nie, want ek voel dit is wat die kind wil hê – dat die onderwyser moet aggressief word sodat die onderwyser hom kan aanrand en dan kan hy ’n klag lê teen die onderwyser.”

“Ja, sy moet nie die kind los dat hy aangaan en aangaan en aangaan tot op ’n punt en dan word hulle kwaad vir die kind nie, ek voel die kinders lok die onderwysers uit sodat hulle kan slaan en dit is verskriklik maklik dat jy iemand uitlok om jou te slaan.”

“Ek dink baie, baie van die onderwysers se aggressie is as gevolg van die kinders.”

Wikipedia.org (<http://en.wikipedia.org/wiki/Provoke>) beskryf dat: *A provocation is an act that causes a response*. Uitlokking is ook: *something that incites, instigates, angers, or irritates* (<http://dictionary.reference.com/search?r=2&q=provocation>). Hierdie belewenis van leerders maak dit dus duidelik dat leerders soms intensioneel onderwysers uitlok om aggressief op te tree . die intensie met disrespekvolle kommunikasie is dus soms, volgens die deelnemers aan hierdie navorsing, om die onderwyser te laat sleg lyk, te diskrediteer of uit te lok.

- Minagting

Deelnemers beskryf dan dat onderwysers soms as persoon geminag word deur die leerders in hulle sorg.

“Ek dink kinders sien onderwysers...hulle kom skool toe hulle wil nie leer nie, hulle kom net vir ’n groot jol en dit verby te kry sodat hulle uit die skool uit kan gaan om groot te word...en hulle sien net onderwysers...ek wil nie sê as ’n “obstacle” nie ma hulle wil nie...hulle is glad nie ’n persoon nie. Onderwysers is net daar om jou iets te leer as jy lus is om te leer...”

Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (Labuschagne en Eksteen, 2007:509) beskryf: minag, ge-. Neersien op, geringag, **geen respek vir iets of iemand hê nie**; geringskat:~ting+ en verder minagtend,-e. Met minagting, met teensin; hooghartig; geringskattend + Dit word dus duidelik uit hierdie stelling dat leerders eweneens soms ook nie onderwysers respekteer nie of nie agting vir hulle as persoon het nie. Hierdie praktyke van disrespek kan tot konflik en aggressie lei in die onderwyser-leerder verhouding. Die vraag kan nou gevra word na hoekom hierdie leerders dan sulke disrespekvolle verbale en nie-verbale kommunikasiepraktyke implementeer? Wat probeer hulle aan hul onderwysers kommunikeer?

3.4.1.2 Wedersydse respek binne die leerder-onderwyser-verhouding

Gedeelte van hierdie vraag se antwoord is, myns insiens, opgesluit in hierdie stelling deur een van die deelnemers:

“...want kyk as iemand my nie respekteer nie is daar nie ’n manier wat ek hom gaan respekteer nie.”

Die leerder verwys dus na die kommunikasie van wedersydse respek in interpersoonlike kommunikasie. Hierdie aspek word deur Gordon en Burch (1974:3) as die basiese aanname onderliggend aan effektiewe onderrig beskryf. Hulle beskryf dat die **kwaliteit van die onderwyser-leerder verhouding** van besondere belang is as die onderwyser wil slaag daarin om die leerder enige iets te leer. Hy beskryf verder dan dat hierdie kwaliteit onderwyser-leerder verhouding, wat tot groter effektiwiteit lei, geskep kan word deur onderwyser wat geleer het om verhoudings met leerders te handhaaf waarin die behoeftes van leerders gerespekteer word deur die onderwyser, en die behoeftes van die onderwyser gerespekteer word deur leerders.

Dit is duidelik dat hierdie aspekte van beleefde aggressie in kommunikasie tussen onderwyser en leerder verband hou met die uitlewing van wedersydse disrespek, teenoor die uitlewing en voorlewing, van wedersydse respek. Gebrek aan positiewe agting vir mekaar as persoon. Hierdie disrespek manifesteer dan onder andere in versuim om na mekaar te luister. Hierdie %uister+ is nie net weiering om te hoor nie, maar dit is duidelik dat selfs al hoor die onderwyser en leerder mekaar hulle steeds luister vanuit hul eie perspektief en basies dan nie met mekaar %praat+ of dialoog voer nie, maar twee monoloë parallel tot mekaar voer. Hierdie %parallele-monoloog-voering+ verteenwoordig die breuk in onderwyser-leerder-kommunikasie waarna ek vroeër verwys het. Sonder luister met begrip, word die gestuurde boodskap, van watter vorm of aard ook al, nie ontvang nie en word die verhouding tussen onderwyser en leerder dus verbreek. Gordon en Burch (1974:3) verwys daarna dat letterlik volumes navorsing dui op die kritieke belang van luistervaardighede in die fasilitering van leer. Hulle stel dit dat meeste ouers en onderwysers biologies toegerus is om te luister en verder, dat hulle met oefening die vaardigheid kan aanleer om na jongmense te luister. Hulle is verder van mening dat onderwysers elke dag na leerders luister maar, dat wat hulle dink hulle hoor nie noodwendig is wat die leerder besig is om te kommunikeer nie.

Hoewel dit dus onmoontlik is om nie emosie te kommunikeer nie, soos vroeër na verwys vanuit Goleman (2006:85) is dit, myns insiens, duidelik vanuit die data dat die kommunikasie so %elaai+ kan wees deur aggressie en die beleefde miskenning van die ander persoon se waardigheid-as-persoon dat ware dialoogvoering baie moeilik of selfs glad nie kan plaasvind nie. Hierdie aspek van konneksie, teenoor diskonneksie, wat te voorskyn kom vanuit die data oor leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers, sal indringend verdere aandag geniet in hoofstuk 4.

3.4.2 Leerders se negatiewe beleving van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers

Leerders beleef dan aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers oorwegend negatief. Die volgende subkategorieë van leerders se intrapersoonlike en interpersoonlike belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers het dan duidelik geword vanuit die data.

3.4.2.1 Leerders se intrapersoonlike belewing van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers

Die data in hierdie navorsing ondersteun die idee dat die belewenis van aggressie, in hierdie geval in die kommunikasie van die onderwyser sekondêre gevoel is wat ontstaan weens die belewenis van primêre gevoel of behoefte soos die behoefte aan positiewe agting of te wel, respek. Dit is ook duidelik dat die belewenis van aggressie in die kommunikasie van die onderwyser affektiewe transformasie van die verhouding met die onderwyser van die leerder se kant, te weeg bring. Stevick In Giorgi, Fischer en Von Eckartsberg (1971:144) beskryf woede as die voor-reflektiewe ervaring wanneer ons deur η ander verhoed word. Dit is volgens hulle η reaksie op hierdie gevoel van magteloosheid, deur η emosionele verandering van die ander persoon. Dit is ook, η verandering van die verhouding met die ander persoon. Die data dui ook daarop dat daar soms ~~%fisiese reaksie+~~ is wat die affektiewe transformasie vergesel. Hierdie reaksie openbaar sigself in die data as die gedrag van die leerders sowel as hul emosies en het ook impak op die totale belewenis en houding teenoor die akademiese situasie van die leerder.

a) Fisiese reaksie en gedagtes van weerwraak

Die eerste aspek van intrapersoonlike belewenis van aggressie tydens die kommunikasie van die onderwyser is gedagtes van fisiese aggressie of weerwraak vergesel van fisiese reaksie (waarskynlik weens verhoogde hartklop veroorsaak deur die afskeiding van adrenalien) (veg- of vlugreaksies). Die volgende belewenis van leerder bevestig hierdie punt:

“Sy was eenkeer sarkasties met my, toe wip ek my gat. En toe word ek net rooi, toe het ek niks vir haar gesê nie, maar ek het so *begin bewe en ek wou net soos iemand verwurg het...want sy het my verneder, wat nie regverdig is... sy het... die hele klas het so gekyk vir my.*”

In hierdie beskrywing word die fisiese belewenis van aggressie sowel as die vernederende aard van verneder-voor-ander en die meegaande teenreaksie van aggressie duidelik. Die leerder beleef ook duidelik η intense gevoel van ~~%onregverdigheid+~~ wat dan as disrespekvol gesien kan word wat as sneller tot gevoelens van aggressie en selfs fisiese respons (En **toe word ek net rooi...** maar ek het **so**

begin bewe), by die leerder ontketen. Die vorm van ekspressie vir, kwaad word .
 % toe wip ek my gat+, is interessant, al word dit metafores bedoel, aangesien dit myns
 insiens ook dui of fisiese ervaring van aggressief-word. Volgens Gordon en Burch
 (1974:148) kan aggressie gesien word as houding of aksie nie ware+gevoel of
 emosie nie. Gordon stel dit ook dat, baie maal, kort nadat persoon aggressief
 opgetree het hy of sy ware fisiologiese reaksie toon soos vinnige hartklop en bewe.
 Goleman (1996:14,15) beskryf hierdie fisiese reaksie+en teenreaksie op aggressie as
 %emotional hijacking.+ Hy is van mening dat emosionele kaping gebeur wanneer
 streek in die limbiese gedeelte van die brein basies die beheer van kognisie oorneem.
 Volgens hom gebeur hierdie kaping voordat die neokorteks op geleentheid gehad het om
 die beskikbare inligting te prosesseer. Persone wat dit beleef het rapporteer dan
 volgens Goleman (1996:14,15) dat hulle nie weet wat oor hulle gekom het nie. Die
 reaksie van die leerders dui dus hier op die aggressie van die leerders in respons op
 beleefde aggressie van die onderwyser. Hierdie belewing van aggressie as teenreaksie
 op belewing van aggressie tydens kommunikasie met die onderwyser word dan op
 verskillende wyses deur leerders uitgeleef in hul gedrag soos gesien kan word aan die
 beskrywings.

b) Openlike kommunikasie van aggressie

Daar is ook leerders wat bereid is om hulle gevoel van aggressie jeens onderwyser te
 verbaliseer en op so manier direk hulle ongemak met onderwysers se kommunikasie
 gedrag te kenne te gee soos blyk uit hierdie beskrywing:

***“Ek sal by voorbeeld sê juffrou ek’s net besig om te werk...kalmeer
 net!”***

***“...partykeer as ek dit verdien sal ek dit aanvaar ander kere sal ek net
 kwaad word en terug praat.”***

***“Aan die begin is dit direk, as ek my eerste kommentaar gee dan is dit
 om vir haar te sê luister ek dink dit is onaanvaarbaar – jy skree nie op
 my nie.”***

Hiervolgens is dit dus soms vir leerders nodig om terug te praat+ wanneer hulle die onderwyser se kommunikasie as onaanvaarbaar beleef. Soms is leerders egter nie bereid om openlik in konfrontasie met onderwysers te gaan nie.

c) Passief-aggressiewe optredes

Deelnemers beskryf dan dat hulle soms ook indirekte maniere gebruik om hulle belewenis van aggressie tydens kommunikasie met onderwysers, aan die onderwyser oor te dra.

“Ons sal partykeer nie die werk doen nie en as juffrou vir ons vra dan sê ons net ons het geleer...”

“Nee glad nie, ek was net so paar dae wat ek, weet, soos verby haar geloop. En haar net soos geïgnoreer het.”

Gouws *et al.* (1979:225) verduidelik dat die passief aggressiewe persoonlikheid gekenmerk word deur aggressie wat op passiewe wyse uitgeleef word gewoonlik deur dwarsboming, koppigheid, sloering, en doelbewuste ondoeltreffendheid. Carson, Butcher en Mineka (1996:328) beskryf dat passiewe aggressiewe optrede meer η situasie-spesifieke reaksie mag wees as η eienskap van persoon as sulks. Baron en Byrne (1997:420) beskryf dan η raamwerk ontwikkel deur Arnold Buss waarvolgens overte en kovert aggressie beskryf kan word. Hiervolgens is overte aggressie verbaal eerder as fisies, passief eerder as aktief en indirek eerder as direk. Verbale vorme van aggressie is dan die gebruik van woorde om iemand skade te berokken terwyl fisiese vorme van aggressie overte aksies behels wat bedoel is om die teiken seer te maak. In direkte vorme van aggressie word aggressie direk deur die aggressor aan die teiken besorg terwyl indirekte vorme van aggressie gebruik maak van agente of η soort tussenganger om die aggressie oor te dra. Dit word hieruit duidelik dat leerders ook soms hulle eie aggressie jeens hul onderwysers op meer passiewe manier uitleef deur, by voorbeeld in bogenoemde gevalle waar leerders werk vermy of interaksie met die onderwyser intensioneel vermy. Dit laat my dink aan die Afrikaanse spreekwoord . η tilbly is ook η antwoord.+ Dit blyk verder uit die data dat die gedrag of optrede van leerders in respons op beleefde aggressie dus nie-verbaal kan wees en soms weer geverbaliseer kan word soos gesien kan word aan die hand van die volgende belewenis:

“Ek wou met haar daaroor gaan praat het maar ek kon nie, ek wou nie, ek was te bang.”

- d) Emosionele reaksies van leerders op beleefde aggressie tydens kommunikasie met onderwysers

Leerders beleef dus aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers op verskeie maniere en rig dan hulle eie kommunikasie met die onderwyser op unieke wyses. Al die deelnemers aan hierdie ondersoek beleef egter sterk emosie in reaksie op die beleefde aggressie van die onderwyser tydens kommunikasie. Wanneer leerders dus aggressie beleef tydens die kommunikasie met hul onderwysers, is daar sekere emosionele reaksies wat die deelnemers aan hierdie ondersoek uitlig en wat dus 'n wesentlike impak het op leerder gedrag. Een deelnemer beskryf dit so:

“...die onderwysers raak ontsteld en dan ontstel dit die hele klas.”

- Vrees en bang-wees+

Dit blyk uit die data dat alvorens leerders hulle eie aggressie jeens onderwysers ervaar daar 'n emosionele belewenis is wat gepaard gaan met hierdie belewenis van hulle eie aggressie of wat dit soms in die data voorafgaan. Die eerste van hierdie beleefde emosies wat die belewenis van aggressie tydens die onderwyser se kommunikasie vergesel is 'n emosionele belewenis van bangheid of vrees. Dit kan gesien word in die volgende beskrywings:

“Ek voel nogal bang.”

“...dit is altyd van direk aggressief op jou wees en dit is nogal scary.”

“ek kan niks doen nie... Ek is nogal bang.”

“Um...ok ja daar het ja...Ok ek verstaan dat die onderwyser ongelukkig was...ek het dit soos in heeltemal verstaan, ma daar was soos in ook weer – baie aggressief op my en het my persoonlik afgekraak... (navorser) Op jou? Mmm...ek dink, sonder dat hulle dit regtig weet sê hulle dinge...sonder dat hulle regtig weet dit vat eintlik aan die leerling

emosioneel. Ok en as...ja, so word jy emosioneel afgekraak en...mens kan nog steeds nie redeneer met die onderwyser nie want (fmm – lag) daar word nog steeds gesê jy het nie respek nie. (navorser) So jy sou graag in hierdie spesifieke geval graag wou gesê het hoe voel jy? Ja. (navorser) Ma, jy het dit eerder nie gedoen nie? *Ek was te bang om te praat, ek wou, maar ek voel as ek iets gaan sê dan gaan daar weer tienduiseend goed terug gegooi word na my toe. Onderwysers is slim – hulle weet hoe om dit te doen. Dan bly mens maar liewers stil.*”

Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:92) beskryf dat gevoel dui op 'n evaluerende funksie van die mens se verstand wat die hele persoonlikheid kan affekteer. Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:92) stel dit dat wanneer 'n emosionele ervaring 'n persoon tot so 'n mate aktiveer dat hulle oorweldig word daardeur, word dit 'n oorweldigende emosie. Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:82) beskryf dan dat emosies maklik van een persoon na 'n ander oorgedra kan word en op hierdie manier kan die emosies van een persoon die emosies van 'n ander affekteer. Emosie word baie maal op 'n sigbare manier uitgedruk, soos byvoorbeeld vreugde, vrees, hartseer en woede. Hulle beskryf verder dat sterk emosie . soos vrees en woede logiese redenering en logiese denke kan benadeel en dat 'n sterk emosie gewoonlik ons volle aandag verg tydens die belewenis daarvan, soveel so dat dit ook ons gedrag domineer. Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:91) beskryf dat vrees 'n natuurlike respons is op ware of verbeelde gevaar. Hulle beskryf verder dat party vrese kan begin in die verbeelding en dat sulke verbeelde vrese as baie eg deur die leerder beleef kan word en dat adolessente vrese veral vrees vir verwerping deur tydgenote en vrees vir mislukking insluit. Leerders voel dus vrees wanneer hulle aggressie tydens die kommunikasie van die onderwyser beleef en dit blyk ook uit die data dat hierdie vrees nou saamhang met vrees vir verwerping. Die vrees wat leerders beleef is dan in hierdie geval die primêre gevoel en kan dan bes moontlik soms 'n impak hê op die aggressiewe reaksies van leerders.

- **Woede**

Leerders beskryf dan hulle belewenis van woede tydens kommunikasie met onderwysers wat aggressief optree soos volg:

“Ek voel kwaad, maar ek kan niks terug sê nie ek is te bang ek kan niks terug sê nie.”

“Partykeer word ek so kwaad dat ek nie eers agterkom wat ek dink en sê nie.”

Mudge, Grinnan en Priesmeyer (2006:4) beskryf dat emosies neurologiese en biochemiese prosesse is wat beide reageer op wat ons dink en voel maar dan ook weer beïnvloed wat ons dink en voel. Hulle verwys dan na Pert (1999) wat beskryf dat daar geen manier is om emosie van kognisie en fisiese prosesse te skei nie omdat dit η essensiële konneksie tussen verstand en liggaam verteenwoordig. Hulle is verder ook van mening dat intense woede en vrees twee emosies is wat makliker is om waar te neem en te beskryf as ander gemengde gevoelens maar dat ons meestal η mengsel van basiese emosies beleef wat moeilik is om uit mekaar te ken. Mudge *et al.* (2006:10) beskryf dan woede as een van elf basiese emosies. Hulle beskryf dat mense woede beleef wanneer hulle voel dat iemand met opset iets doen of η oortreding begaan wat ons of ons familie en vriende kan skade berokken. Hulle is van mening dat woede inspireer tot optrede en dat dit saam met die emosie van woede η begeerte laat ontstaan om die bron van die woede te verander of uit die weg te ruim.

- Magteloosheid, moedeloosheid en frustrasie

Leerders beleef ook saam met die vrees en woede gevoel van magteloosheid en moedeloosheid wat, myns insiens, die frustrasie is van behoefte aan positiewe agting soos gesien kan word aan die volgende beskrywings:

“Ek kan niks terug sê nie ek bly altyd stil, ek voel ek kan huil net ek kan nie terug praat nie ek kan nie.”

“...party onderwysers is oraait maar meeste is van, hulle way of dit is glad nie...ja daar is nie ’n oplossing vir hulle nie.”

“Die onderwyser kan mooi met ’n mens praat, maar wil almal wys hulle is ouer, beter, en slimmer as jy en jy is maar ’n kleintjie teenoor hulle.”

“Dit is asof ek moet stilbly voordat alles uitkom.”

Volgens Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:189) ken leerders hulle eie betekenis aan ervaring toe. Hulle is dit ook eens dat sodra betekenis toegeken is dit die persoon se gedrag rig en dat die toegekende betekenis gewoonlik gevul is met **affektiewe inhoude, soms in so 'n mate dat die logiese betekenis as't ware vir die individu verdwyn**. Hierdie gevoel van magteloosheid dui in ʔ mate op leerders se belewenis dat hulle in elk geval niks kan doen om onderwysers se respek en positiewe agting te wen nie. Daarom hou hulle op probeer, om ʔ positiewe verhouding tussen hulle en hul onderwysers tot stand te bring en in stand te hou.

- Hartseer

Deelnemers beskryf dan dat hulle soms hartseer of bedruktheid beleef wanneer onderwysers aggressief is tydens hulle kommunikasie met leerders.

“Baie bedruk ek het nie geweet wat om te doen nie, ek wou net...mpf...ek het heeltemal rooi uitgeslaan en ek wou in trane bars...ek is baie emosioneel en ek voel as die onderwyser net bietjie kan luister, dat die leerling kan sê, nie net, ophou so aggressief word teenoor ander.”

“...soms bars ek in trane uit.”

Mudge te al. (2006:10) beskryf dan hartseer as ʔ emosionele staat wat verbind word met ʔ gevoel van verlies, dit reflekteer ʔ gevoel van hulpeloosheid en gedwonge aanvaarding van die verlies. Die deelnemer beleef dus dat hulle nie bemaagtig is om hierdie gevoel met hul onderwysers te deel nie en beleef dus gevoel van magteloosheid en moedeloosheid. Die data dui daarop dat hierdie gevoelens op hul beurt weer kan aanleiding gee tot gevoelens van hartseer, frustrasie en teenreaksie van aggressiewe gevoelens vanweë belewenis van vernedering minagting of dan beleefde disrespek.

- Vernedering

Die deelnemer se toon het my hier opgeval in die onderhoud, dit was byna asof die leerder besig is om die vernedering van die ervaring wat sy gehad het te herleef. Dit

blyk ook vanuit my veldnotas dat ek hier opgemerk het dat die aanspreek van leerders voor ander leerder probleem is. Spesifiek waar leerders aangespreek word voor ander leerders is dit of die deelnemers rapporteer dat hulle emosionele reaksie, spesifiek aggressiewe teenreaksie daarteenoor, heftiger is as andersins . waarskynlik omdat die sosiale aard van die vernedering   groter impak maak op hulle selfkonsep. Die volgende opmerking toon die belang daarvan om die privaatheid van die leerders te respekteer en leerders nie voor ander leerders te verneder nie.

“Want sy sal altyd iets terug sê wat harder en seerder maak – voor die hele klas.”

“Ek dink as juffrou jou soos alleen vat en met jou gaan praat daaroor en nie soos voor die hele klas op jou skree nie, want dan skakel jy onmiddellik af en jy wil jouself verdedig.”

“Well we experience, basically everybody experiences the same thing...anger anguish, um...remorse, sometimes you feel remorse not all the time because some of the time you are guilty then you’ll admit it but in our things our teenagers you won’t experience any remorse you just feel very much angered. You would feel towards or I would feel towards one of the teachers in a sense that they are doing me in, in a sense...they can take me out...but they don’t have to do it in front of people.”

Mudge *et al.* (2006:10) beskryf dan shame+ as   besondere sterk primêre emosie wat beleef word wanneer ons   gevoel kry van persoonlike swakheid of   gebrek in onself of ander persoon waarneem. Dit word dus baie duidelik vanuit die data dat die leerders  angevat+verneder of verkleineer voel as persoon, sou hulle aggressie beleef vanaf hul onderwysers waar ander leerders of persone dit waarneem. Ek sou dus verneder of dan sosiaal verkleineer aan die hand van hierdie ondersoek beskryf as . skaam maak voor ander. Dit is dan ook opvallend afwesig in die data dat geen van die deelnemers aan hierdie ondersoek   privaat interaksie . waar net die betrokke onderwyser en leerder teenwoordig is, beskryf as belewenis van aggressie tydens kommunikasie met onderwysers nie. Die belewenis van aggressie tydens kommunikasie word altyd beskryf in terme van   publieke belewenis voor ander. Die leerders se reaksies wissel dan

vanaf passiewe-aggressiewe-respons tot openlike aggressiewe respons of ontrekking aan interaksie en kan dan verbaal of nie-verbaal aan onderwysers gekommunikeer word. Die deelnemers beskryf talle van hierdie belewenisse:

“Dit was nie nodig om met my te baklei nie, hulle kon vir my mooi gesê het en dan sou ek geluister het, anyway, ma toe wou die onderwyser my aanvat op ’n slegte manier nou wil ek nie weer terug gaan nie...(navorser) Oraait so verduidelik vir my bietjie hierdie “aanvat” op die verkeerde manier... Dit is voor die hele klas en sodra ’n onderwyser met jou baklei voor die hele klas dan voel jy verkleineer voor almal.”

e) Beleefde impak op self-konsep

Dit blyk dus dat leerders aangetas+voel as persoon of dat hulle waardigheid aangetas word. Deelnemers beskryf dus dat die belewenis van aggressie in onderwysers se kommunikasie hulle as persoon minderwaardig laat voel. Hierdie gevoel van minderwaardigheid kan ook interpreteer word as negatiewe evaluasie van die self as persoon en het dan ook bes moontlik soms — impak op self-konsep van die leerders.

“Ek het regtig so kleinlik gevoel teenoor die ander kinders.”

“Dit voel of hulle dink jy hoort nie in die skool nie...of jy is nie slim genoeg vir hulle nie...”

McGraw (2002:92-93) verduidelik dat die persoon met ’n gesonde selfkonsep die wêreld anders sal benader en anders sal optree as ’n persoon wat aan hulself twyfel. Hy is van mening dat mens sekere lewens ervarings beleef wat jy op reageer en interpreteer. Die resultaat hiervan is stel gewaarwordinge omtrent jouself: beoordelings oor jou bekwaamheid, waarde, waardigheid, aanvaarbaarheid, persoonlike krag en mag wat jou self-respek beïnvloed. Gebaseer op hierdie evaluasie van jouself, en die vereenselwiging van jouself met sekere eienskappe aanvaar jy dan, volgens McGraw (2002:92-93) konstante persona wat jy aan die wêreld voorhou; gebaseer op hierdie klomp self-relevante en self-gegenereerde identifiseerbare karakter eienskappe en die aanbieding daarvan aan die wêreld, maak jy stelling aan die wêreld in alles wat gebeur. McGraw stel dit verder dat elke resultaat . sukses of mislukking wat beleef

word in terme van liefde, geld, prestasie, erkenning, vrede en harmonie . die uitvloeisel van die self-gedetermineerde identiteit is. Volgens Jacobs en Raath (1990:24) kan die gevolgtrekking gemaak word dat die kind se self-konsep nie aangebore is nie, maar dat hy deur die ondervindinge wat hy belewe homself op bepaalde wyse leer ken en so konsep van homself vorm hulle stel dit verder ook dat: **“Die vorming van die selfkonsep impliseer dinamiek”**. Hulle verwys dan na Burns (1979:66) wat van mening is dat dit redelik is om aan die selfkonsep te dink as  n dinamiese proses. Deelnemers beskryf dan die volgende belewenisse.

% jy is ’n waardelose persoon...”

“The right way – not in the sense of attacking me or my character, because as soon as I step in and I’m told kid listen here you’re not doing...right in front of the whole class, I’m breaking down his character...jy klim in sy karakter in...and you don’t want that because then you’re not so much as breaking that student down, but you are making his name bad in front of other kids so...you are killing him not just inside but outside the more you have that the worse you break down his personality because he gets...then you find the kid more in the office more in the principles office just trying to get attention...”

Baron *et al.* (1997:172) se beskrywing werp eweneens lig op die impak van selfkonsep op gedrag, veral dan in die lig van bogenoemde hulle stel dit so: %An independant but consistent proposal by Leary and colleagues (1995) is that self-esteem serves as a %sociometer+ that is a necessary element in the monitoring of interpersonal relations. People with high self-esteem (presumably high self-monitors) interpret the positive reactions of others as indicating they are liked and included; if self-esteem begins to dip in a social situation, this indicates the possibility of social rejection and exclusion, so behaviour is altered to correct the problem.+ Nog deelnemers in die navorsing stel dit:

“Sodra ’n onderwyser aggressief word, word ek aggressief om myself te verdedig...”

“Jy voel regtig soos...ek weet nie eintlik hoe om dit te beskryf nie. Jy voel so onseker dan van jouself dan en...ek weet nie dit is baie, dit is

nie lekker as hulle dit doen voor al jou vriende...as hulle jou alleen vat en met jou praat oor 'n probleem wat hulle met jou in die klas het maar, nou moet hulle op jou gil in die klasse en ek weet nie, dit is net baie vernederend."

Mwamwenda (1995:73) som die hele kwessie op deur eenvoudig te sê dat adolessente baie tyd spandeer aan self-ondersoek en dat die manier wat ander hulle hanteer positief of negatief mag bydra tot hulle selfkonsep. Baron *et al.* (1997:170-173) se beskrywing van %selfefficacy+ werp verdere lig op hierdie saak van self-monitering in sosiale situasies. Oordink byvoorbeeld die volgende twee belewenisse van deelnemers aan hierdie navorsing. Die een deelnemer beskryf hul reaksie op aggressie in onderwyser-kommunikasie:

"...as 'n onderwyser aggressief is wil ek sommer net skool los, want ek voel waardeloos en niks werd."

Dit is dus duidelik dat die leerder impak op hulle evaluasie van hulself beleef as %waardeloos en niks werd+terwyl ander deelnemer die belewenis van aggressie in die kommunikasie van die onderwyser so beskryf:

"Dit voel of onderwysers my nie in die skool wil hê nie en probeer my afkraak..."

Hierdie leerder beleef duidelik ook verwerping maar dit is te betwyfel of dit dieselfde impak op die self-konsep van hierdie leerder het as in die eerste geval. In die eerste geval word die onderwyser se aggressiewe negatiewe evaluasie duidelik aangeneem:

"...want ek voel waardeloos en niks werd..."

Die leerder beleef interne self-evaluasie van waardeloosheid aan die hand van die eksterne gebeure . aggressie wat deur die onderwyser aan hom/haar gekommunikeer word. In die tweede geval is dit geval van %en probeer my afkraak+wat daarop dui dat die leerder die oorsaak van die verwerping wat beleef word buite hulle self soek en nie noodwendig aanvaar nie. Soos uit die voorafgaande afgelei kan word speel die evaluasie van ander groot rol in die dinamiek van die self-konsep van die persoon.

Baron *et al.* (1997:168-170) gebruik die konsep **self-monitoring** of self-monitoring om die regulasie van persoon se eie gedrag op grond van die eksterne situasie en reaksie van ander te beskryf. Hulle beskryf dan hoë self-monitoring as regulering van jou eie gedrag op die basis van eksterne situasies asook lae self-monitoring as monitoring van jou eie gedrag op grond van interne faktore soos gelowe, houdings en waardes. Hierdie kwessie van selfmonitoring en gevolglike self-evaluasie het dan die effekte dat die self-konsep soos ~~an~~ sociometer reageer wat die kwaliteit van verhoudings binne ~~an~~ sosiale konteks aandui. Hulle stel dit dat: ~~People with high self-esteem~~ (presumably high self-monitors) interpret the positive reactions of others as indicating they are liked and included; if self-esteem begins to dip in a social situation, this indicates the possibility of social rejection and exclusion, so behaviour is altered to correct the problem.+ Dit word dus duidelik dat die evaluasie van ander nie vir almal dieselfde impak inhou nie. Hiervolgens sou leerders met lae self-konsep (lae self-monitors) dan geneig wees om die situasie aan te spreek, byvoorbeeld deur aggressiewe gedrag terwyl leerders met hoë self-konsep (hoë self-monitor) geneig sal wees om die sosiale self te ondersoek en selfs te wysig om verandering te bring. Die argument kan natuurlik ook gemaak word dat dit juis leerders is wat as hoë self-monitors beskryf kan word, wat aggressief is om hul sosiale self te verdedig.

Die impak van beleefde aggressie tydens die verbale en nie-verbale kommunikasie van die onderwyser op die self-konsep van die leerder is dus geen uitgemaakte saak nie. Dat daar wel soms baie sterk negatiewe gevoelens omtrent, die self ontstaan by leerders vanweë beleefde aggressie tydens die verbale en nie-verbale kommunikasie van die onderwyser is nie al te mit nie. Die spesifieke omstandighede en die intrinsieke en ekstrasieke faktore wat rol speel in hierdie interaksie is egter nie altyd so duidelik nie vanweë die uniekheid van elke situasie en elke individu betrokke daarby. Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:193) beskryf dat die self-konsep verwys na ~~an~~ samestelling van oortuigings omtrent onself en dat dit ~~an~~ dinamiese konstruk is. Volgens hulle kan ~~an~~ mens bewus wees van jou self-konsep of bewus word daarvan. Die self-konsep is betekenisvol vir die individu wat dit kragdadig sal verdedig deur op te staan vir hom- of haarself. Volgens Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:193) is die self-konsep die kern van die persoonlikheid. Op die vraag of onderwysers soms die situasie reg hanteer antwoord een van die deelnemers:

“Ja hulle baklei soms, maar hulle gaan nie soos Huhuhuhu en Nu..nunu.nu en julle huiswerk is nooit gedoen nie! En so... hulle val jou nie as persoon aan nie.+

Ek volstaan dus rondom die kwessie van selfkonsep+en die onderwyser se aggressie, tydens kommunikasie, se impak by Goleman (2006:154) wat beskryf dat baie dinge op kind se selfkonsep maar dat dit, wanneer die selfkonsep eers gevorm is, groot invloed het op die kind se gedrag en motivering. Die belang van die selfkonsep en self-agting kan dus nie genoeg beklemtoon word waar dit gaan om die onderwyser se moontlike impak op die self-konsep van die leerder nie. Die beleefde aggressie tydens kommunikasie met onderwysers het dus wesentlike impak op die selfkonsep van die leerder en dus ook op die gedrag van die leerder.

f) Onsekerheid en verwarring

Die volgende beskrywing gee dan veral insig in hoe belangrik die rol van die skool en die onderwyser in die lewe van die skoolgaande leerder is:

“Or, for the most part of the day and we do more for them or, you know through their eyes at school – you know school is basically your life, the small things you do at home in the 14-7 hours before you sleep, or basically some of the kids only spend 3 hours because their parents work late, so the school is your core...its your core.”

“It becomes your life...”

“And if your core gets damaged, I mean it is not very difficult to explain, is it?”

Dit is dan duidelik dat die skool soms op baie groot rol speel in die lewe van die leerders. Duffy en Wong (1996:183) bevestig die negatiewe impak van die ondeurdagte kommunikasie van aggressie aan leerders en stel dit dat die hele skool omgewing op leer-ervaring is wat soms die leerders in gedrang kan plaas. Die volgende belewenisse van aggressie tydens die kommunikasie van die onderwyser getuig dan daarvan dat hierdie beleefde aggressie onsekerheid en verwarring in die gemoed van die leerder veroorsaak:

“En sodra jy iets wil sê dan ‘Jy het nie respek vir ’n onderwyser nie en – ek skryf jou nou punte’ En dan voel ek net ek probeer nie...ek weet nie meer wat om te doen nie, volgende keer weet ek nie of moet ek nou iets sê of moet ek maar terug hou en ek weet nie wat is die situasie of hoe moet jy dit hanteer nie.”

g) Demotivering en onttrekking

In die volgende twee beskrywings van leerders se belewenisse word dit weereens duidelik dat die kommunikasie wat die onderwyser, spesifiek met betrekking tot die belewenis van aggressie motiverende of demotiverende uitwerking op leerders se belewenis kan hê:

“Sy maak my moed opgee in my vak.”

“Mmm...sy het my, ek weet nie ek...daarna het ek ook kwaad geraak ma aan die begin, ek voel hartseer dan los ek my werk anyway want dit is altyd wat ek doen as ek kwaad en hartseer is en alles saam en – dan voel ek anyway nie lus om te werk nie – dit is nou ma hoe dit is en ek raak agter, baie agter met my werk.”

Die volgende belewenis van 'n deelnemer is dan van groot belang vir motivering van leerders tydens kommunikasie en dit dui dan ook op die demotiverende uitwerking van die belewenis van aggressie tydens kommunikasie.

“She motivates you yes...so we need motivation as well, we need a lot of that because we feel in a sense in everyday life there are so many things so many activities we do, I mean there is six other subjects, I’ve got you know seven or eight other subjects, so got this thing that I am with this teacher now, I’ve got other things to do and I might give more attention to that then, this, and I might be thrown back on the path if I could only be taught or dealt with the right way.”

“So, it’s a motivation and it’s a communication in the sense of speaking straight forward but still being calm, because we don’t like teachers

that “burst.” I don’t even like my mom bursting on me, that is what feeds the conflict and throws fire, you know petrol on the fire. It’s just making it worse... The more teachers that can take kids and deal with the situation in a calm and collected way...the better.”

“So she is communicating with you but she, sticks to the facts... Although she is communicating in a way, I understand that right, she wants you to succeed...that’s what she is actually communicating.”

Volgens Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:140) dui motivering op die kragt of psigiese vitaliteit van die persoonlikheid wat aan die gang gesit word deur die wil van die persoon. Dit is dus verwant aan die motiewe of doelstellings van die persoon en gee dus rigting aan die persoon se gedrag wat selfaktualisering fasiliteer. Stipek (2006:46) haal vir Osterman (2000) aan waar sy met hierdie skrywer saamstem dat een van die beste aanduiders van leerders se betrokkenheid en moeite wat hulle in hul skoolaktiwiteite insit is hulle verhoudings met hul onderwysers. Volgens Stipek (2006:46) behoort onderwysers ondersteunende sosiale kontekste te skep as hulle hoë akademiese standaarde wil handhaaf. Sy stel dit dat sy die afgelope 30 jaar navorsing doen oor leerders se motivering om te leer en sy beskryf dan haar ervaring as volg: %
have interviewed hundreds of students from preschool through high school to identify the classroom practices that engender effort in schoolwork. My observations confirm a broad body of research that has demonstrated that students function more effectively when they feel respected and valued and function poorly when they feel disrespected or marginalized.+

3.4.2.2 Leerders se interpersoonlike belewing van aggressie tydens kommunikasie met onderwysers

Interpersoonlike verhoudings word dus duidelik geraak deur die belewenis van aggressie tydens die kommunikasie van die onderwyser met die leerders. Dit wil vir my voorkom asof leerders se belewenis van aggressie tydens die kommunikasie van die onderwyser dan veral waar die interaksie plaasvind ter aanskoue van die leerder se portuurgroep byna %polarisasie+ meebring van leerder teen onderwyser. Dit is asof daar magspel ontstaan waar daar net een wenner en een verloorder kan wees en in die proses lei die onderwyser-leerder verhouding skade. In die loop van die narratief

van die resultate van die ondersoek het dit dus duidelik geword dat die belewenis van aggressie tydens die verbale en/of nie-verbale kommunikasie van die onderwyser sekere gevoelens en gedrag by leerders kan inisieer. Hierdie gedrag van leerders lei dan weer tot sekere verhoudings uitdagings. Dit het ook in die loop van die data insameling en analise duidelik geword dat daar, volgens die leerders, sekere beginsels omtrent onderwyser-leerder-kommunikasie bestaan en dat aggressie baie keer aangewakker en/of aangevuur word deur die minagting of verontagsaming van hierdie beginsels deur onderwysers en leerders tydens die kommunikasie wat plaasvind in hulle verhouding met mekaar. Potgieter (2005:5) beskryf die hantering van verhoudingsuitdagings wat ontstaan tussen onderwyser en leerder as *takt*. En die volgende belewenisse van leerders getuig dan myns insiens van *on* gebrek aan *takt* aan die kant van die onderwyser as kommunikeerder. Hy beskryf die taktvolle hantering van interpersoonlike verhoudings so: *Die onderwyser behoort die gebeure binne en buite die klasverband op taktvolle wyse te hanteer, sodat daar geen verhoudingsversteuringe plaasvind nie. Elke onderwyser moet fyn aanvoeling vir verhoudinge ontwikkel. Probleemsituasies behoort met die minste affektiewe skok en met inagneming van elke betrokke se menswaardigheid hanteer en opgelos te word. Die onderwyser wat ferm en beslis, dog simpatiek, optree, se optrede sal van besondere trefkrag getuig en sal deur sowel die individu as die groep aanvaar word.* Die volgende belewenis van *on* deelnemer aan hierdie navorsing getuig hiervan:

“Ok. Ek voel as die onderwyser jou uittrap of ’n kind uittrap en die kind begin terugskree na die onderwyser toe dan moet die onderwyser dit dalk heeltemal anders hanteer... Sy moet dalk heeltemal rustig raak en rustig met daai kind praat want dit sal daai kind op die agtervoet sit hy sal, of ek sal dit nie verwag nie, so hy sou verwag juffrou moet hom of haar uittrap en dit is wat kinders uitgaan om te doen soos party kinders, hulle lok die onderwysers uit.

(navorser) Ok...so jy sê basies onderwysers behoort ten alle koste amper koel en kalm te bly? Ja hulle moet hulle bes probeer. (navorser) Dink jy dit gebeur? Nee.”

a) Negatiewe impak op akademiese belewenis en houding in die klas

Die akademiese belewenis van leerders word dan ook geraak deur die belewenis van aggressie tydens die kommunikasie van die onderwyser aangesien dit daadwerklike impak op die verhouding tussen onderwyser en leerder het. Hierdie impak op die verhouding het dan weer op sy beurt impak op die leerder se akademiese belewenis, uitlewing van hulself in daardie klas sowel as die houding wat hulle jeens die vak openbaar. Een van die leerders stel die verband tussen beleefde aggressie tydens kommunikasie met die onderwyser en hul houdings jeens die vak wat die onderwyser aanbied so:

“Ja, die juffrou is so met daai vak, dan is daai vak so. Ja, dan doen ek so teenoor daai vak...”

“Die vak is soos die juffrou is...”

Hierdie belewenis dat die vak deur die leerder beleef word soos wat hulle die onderwyser beleef is 'n belangrike aanduiding dat die beleefde onderwyser kommunikasie 'n wesentlike impak het op leerders se belangstelling en dat, die leerarea of inhoud van 'n vakgebied, in die leerder se belewenis, sterk met die persoon en dus ook kommunikasie van die onderwyser geassosieer word. Dit kom dus daarop neer dat die negatiewe beleving van die onderwyser se interpersoonlike kommunikasie kan lei na die negatiewe belewenis van die inhoud van die leerarea of dan, vak wat met die onderwyser geassosieer word. Seifert (2004:1138-1148) haal dan vir Weiner (1984,1985) aan wat van mening is dat betekenis wat leerders toeken (die vak is soos die juffrou is) aanleiding gee tot emosies wat dan weer gevolge het vir gedrag en motivering in die toekoms.

b) Verlaagde belangstelling in die vakinhoud

Die volgende belewenisse illustreer dan dat die leerder amper gepreokkupeer word met die ervaring wat die onderwyser by hul tuisbring en dan belangstelling in die vakinhoud wat deur die onderwyser onderrig word kan verloor op grond van die belewenis. Die deelnemers aan hierdie navorsing beskryf dit so:

“Ja, ja ons is altyd net soos, ons “mok” haar partykeer want juffrou x as sy so begin skree, nou hou niemand van haar nie, niemand hou van haar vak nie, niemand-niemand in my klas hou van haar vak en goed nie.”

“Um, ek het vandat sy so aggressief is en so kwaai geskree permanent op ons en...jy steur jou net nie meer aan daai vak nie so, ag juffrou gaan in elk geval net mal gaan en skree en als so...”

Meyer (2001:356) stel dit dat waargenome verbale aggressie van onderwysers negatief geassosieer word met leerder motivering, affektiewe leer, kognitiewe leer en leerder tevredenheid. Hy is verder ook van mening dat verbale aggressie op ondersteunende klaskamer klimaat ondermyn.

c) Negatiewe invloed op deelname aan klaskamer aktiwiteit

Deelnemers beskryf dan dat hulle onwillig raak om interaktief aan lesse deel te neem sou hulle aggressie tydens die kommunikasie van die onderwyser beleef of selfs nadat dit beleef is, is dit duidelik dat hierdie gevoel van onttrekking lank na die interaksie verby is, kan voortduur.

“Ek is self te bang om te vra in daai klas.”

“...ma sy laat jou so simpel voel so hoor hier bly net stil, moenie vra nie of sy skree op jou en sê, shut-up.”

“Wanneer dit oor werk gaan wat ek nie regtig verstaan nie en ek ’n vraag daaroor gevra het, sit dit my af en ek vra nie weer vir hulp daaroor nie en ek verstaan die werk op die ou end nie.”

d) Verlaagde akademiese prestasie

Deelnemers getuig dan van die belewenis dat waar hulle aggressie beleef in die kommunikasie van die onderwyser die leerders oor die algemeen swak presteer. Hier word nie geïmpliseer dat die belewenis van aggressie tydens die kommunikasie van die

onderwyser die allesoorheersende faktor in die prestasie en motivering van leerders is nie, maar dat dit wel invloed het, is duidelik, soos gesien kan word vanuit die volgende belewenisse:

“...almal doen nou swak daaroor en ek en my vriendin sal haar mok en al sulke goeters oordat sy altyd so op ons pik.”

“...ons het ma deur dit gewerk...maar ek voel as ek dalk ’n ander onderwyser gehad het, wat beter met ons was, kon ek nog beter presteer het in daai vak...”

Dit is dus duidelik dat die belewing van aggressie tydens die kommunikasie van die onderwyser negatiewe impak het op die akademiese houding en motivering van die leerder en dan veral ten opsigte van die vak wat deur die betrokke onderwyser onderrig word. Die volgende belewenisse getuig hiervan:

“Ok dit is baie vernederend want sy doen dit altyd voor die klas en sy laat jou voel of jy dom is en ja, nou nie spesifiek sy nie maar meeste onderwysers doen dit en as jy nou vir haar iets vra of vir hom iets vra dan laat hulle dit so klink – ‘hoor hier, stupid vraag, ek gaan dit nie antwoord nie, so moenie my vra nie’ en dan lei jou akademie daaronder...”

“Ja, dit is nie lekker, ek is soos...ek dink net dan hoe moet daai kind dan voel...dit is glad nie...goed vir daai kind in enige manier nie, dit help hulle nie om beter te doen of...um ek dink baie onderwysers dink dat as hulle, soos lelik praat, met persone of kinders of wat ook al, dan sal die kinders meer gemotiveerd wees om beter te doen of om die kinders se respek te wen of so iets en...dit is nie so nie.”

Seifert (2004:1138- 48) is dan van mening dat die kritiese faktor in die leerproses, die interaksie tussen onderwysers en leerders is. Aggressiewe interaksie of dan kommunikasie interaksies waartydens aggressie beleef word deur leerders het dan hiervolgens ’n beduidende negatiewe invloed op akademiese belewing van ’n leergeleentheid en dus ook moontlik prestasie. Interpersoonlike verhoudings word dus

duidelik geraak deur die belewenis van aggressie tydens die kommunikasie van die onderwyser met die leerders en onderwyser-leerder verhoudings het dan weer 'n impak op leerders se akademiese prestasie.

3.4.3 Die belewenis van 'n gebrek aan navolging van belangrike beginsels vir onderwyser-leerder kommunikasie as boustene tot leerder-onderwyser verhoudings, gebaseer op respek

In die uitlewing en voorlewing van verhoudings tussen leerders en onderwysers gebaseer op respek is daar sekere verhoudings uitdagings wat in die data na vore kom. Hierdie verhoudinguitdagings kan dan ook beskryf word as die ignorering van sekere beginsels wat gepaardgaan met verhoudings wat op respek gebaseer is.

3.4.3.1 Die belewenis van onregverdigheid tydens kommunikasie

Die volgende dui dan op die inlewing of meelewing van die ander leerders wat dalk nie direk by die interaksie betrokke is nie, maar wat wel die transmissie van affek+beleef en dus ook betrokke raak by die kommunikasie gebeur. Die belewenis van **regverdigheid** of **onregverdigheid** of dan geregverdigheid in die onderwyser se kommunikasie word dan ook deur die waarnemers van die interaksie beleef.

“Ek voel dis...as ek dit verdien het dat sy my moet uittrap, as sy moet aggressief raak, ok, dan is dit oraa, sy kan dit doen ek sal niks doen nie, maar as ek dit nie verdien het nie, ek het niks verkeerd gedoen nie en sy begin my uittrap oor, niks nie dan...ek hou dit in maar ek voel so sleg binnekant en ek kry half soos 'n wrok teen die juffrou en jy begin sleg doen in haar vak, as jy daai huiswerk sien dan wil jy dit nie doen.”

“Ok, ons was in die wiskunde klas en x het soos iets nie verstaan nie en toe “raid” juffrou heeltemal op haar en sy het vir x tot trane gedryf en toe sy gehuil het toe gaan juffrou nog steeds op haar af, ek voel dit is te erg, jy doen nie dit aan 'n kind nie, die kind het nie verstaan nie dan probeer jy hom help, dit het my sleg laat voel en ek het ook half – dit het gevoel asof die juffrou my ook uittrap.”

“Wanneer ’n onderwyser my uittrap oor iets wat ek wel gedoen het dan vat ek dit soos dit kom want ek weet ek was verkeerd.”

McPherson *et al.* (2004:366) beskryf dan dat verskeie bewyse daarop dui dat wanneer onderwysers wel aggressie beleef hulle hierdie gevoel duidelik aan die leerders in hul sorg moet kommunikeer. Dit moet so kalm as moontlik bespreek word met die leerders, en daar moet ook na leerders geluister word en die onderwyser moet deurentyd regverdig wees. Negatiewe belewenis van aggressie tydens kommunikasie van die onderwyser word aansienlik verminder as dit deur die leerder as geregverdig beleef word. Potgieter (2005:5) verduidelik dat leerders *uiters skerpsinnig* is as dit kom by die opmerk van enige vorm van onregverdigheid en ongeregtigheid en dat leerder wat verontreg voel moontlik *parmantige gesindheid* mag handhaaf wat nie met hulle alledaagse optredes ooreenstem nie. Hy is dan verder van mening dat waar leerders verontreg voel die onderwyser die kwessie in *openlike bespreking* behoort te fasiliteer waar die onderwyser moet poog om die leerder se perspektief op die situasie te verbreed. Die volgende belewenis dien as voorbeeld van die belang van die belewenis van regverdig:

“...ek het eendag besluit ek gaan ook nou maar praat en in die klas rondloop en so aan, toe begin die juffrou op my skree, toe sê ek vir haar ja juffrou is baie onregverdig want x mag dit doen en sy mag dat doen en as ek net een keer dit doen dan wil juffrou nou my kop afbyt...toe sê sy vir my ja, sy kan onregverdig wees as sy wil en sy kan wees soos wat sy wil teenoor kinders en sy kan voortrek wie sy wil en goed en dit was baie onregverdig teenoor al die ander kinders gewees.”

Potgieter (2005:5) beskryf die nadelige effek van *voortrekkery*. Hy is van mening dat leerders wat voorgetrek word en wat onderwysers se witbroodjies en stuurjongens is, meestal ongewild raak by die res van hulle maats. Hy is dan van mening dat die onderwyser, in so geval, te blameer is vir so toedrag van sake. Let daarop dat die deelnemer hierdie belewenis beskryf teen die agtergrond van die vraag na beleefde aggressie tydens die kommunikasie van die onderwyser. Daar kan dus afgelei word dat die leerder hier ter sprake die *minagting* van sy of haar perspektief vereenselwig met die belewenis van aggressie. Hierdie belewenis dui ook, myns insiens, op die misbruik van mag en gesag wat ook dan deur leerders as minagting of dan disrespekvol beleef

word en weerbarstige houding by leerders tot stand bring omdat hulle voel dat hulle onregverdig behandel word.

3.4.3.2 Die belewenis van inkonsekwente optrede tydens kommunikasie

Inkonsekwente optrede word dan deur deelnemers beskryf as deel van hul belewenis van aggressie tydens kommunikasie met onderwysers. Inkonsekwente optrede verteenwoordig dus verhoudingsuitdagings vir leerders omdat dit vertroue in die onderwyser afbreek. Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:237) beskryf dat *en* vertrouensverhouding help om *en* onderwyser en leerder nader aan mekaar te bring. Die leerder besef dan dat hy/sy as *en* persoon respekteer sal word en hoef dan ook nie bang te wees dat die onderwyser nie hul belange op die hart sal dra nie. Basies kom dit daarop neer dat die onderwyser vertrouenswaardig geag moet word deur die leerder en inkonsekwente optrede maak dat leerders onderwysers as onbestendig en dus onbetroubaar beleef. Leerders beskryf ook hul belewenis van inkonsekwente optrede soos volg:

“X gaan altyd op hulle af maar dan word daar nie met die meisies gepraat nie, maar net op die seuns en in klasse dan is daar soos sekere kinders wat mag goed doen en ander kinders wat dit nie mag doen nie en die wat dit nie mag doen nie, sien dit raak en dan word daar met X gepraat daaroor maar dan sê X ‘ja maar hulle is verkeerd’ dan raak hulle kwaad vir die onderwyser...”

3.4.3.3 Die belewenis van miskenning van uniekheid van leerders tydens kommunikasie

Miskenning van die uniekheid van die leerder wat basies neerkom op gelykmaking of vorm van stereotipiese denke aan die kant van die onderwyser is dan verhoudingsuitdaging wat in hierdie navorsing na vore kom. Respek vir die privaatheid van die leerder is belangrik tesame met die erkenning van die uniekheid van die leerder. Hierin lê een van die moderne onderwys se grootste uitdagings weens die groot aantal leerders wat in die sorg van die onderwyser geplaas word.

“God made us all, in a sense, different, so if you have to say that, you know – kids are like this, teenagers stay the same, they have all got the

same attitude but, we've all got issues... I've got issues at home about this, I deal with it like this because I'm an individual...who deals with it like this, and because I deal with it like this, this is the effect that I am gonna have on a teacher or on a student."

"Ek weet nie, dit is nie, ek hou nie daarvan om met die onderwysers so te praat nie dit is...as jy nou maar ongelukkig voel, pf, maak nie saak nie, dis die volgende klas en jy is nou maar net een in agt honderd so..."

"Um, ja die spesifieke groep, juffrou praat altyd met hulle en sy raas altyd met hulle en hulle is altyd stout en as hulle iets wil sê is x kortaf met hulle en dan met die ander nie en ek dink nie dit is reg om spesifieke groepe uit te lig so...ok, dit is reg maar ek hou nie van konflik nie en ek hou nie van raas nie en ek hou nie van baklei nie en ek verwag van 'n onderwyser om dit raak te sien en my so te behandel ma 'n kind wat stout is, moet aangespreek word en ek dink volgens elkeen se persoonlikheid moet hulle behandel word, dit is nie groepe nie ek dink dit is verkeerd soos – hierdie groep mag praat en – die groep mag nie praat nie, om groepe uit te lig en hulle spesifiek so te behandel nie."

Henze (2001:125) beskryf dat as ons wil hê dat kinders tot hulle volle potensiaal moet leer en ontwikkel sekere basiese elemente in plek moet wees in 'n skool. Sy stel dit dat een van hierdie basiese elemente is om waarde te heg aan die erkenning van diversiteit en dat skole wat nie basiese menslike behoeftes kan verseker nie leerders blootstel aan die risiko van mislukking op skool. Verpersoonliking en differensiasie is, myns insiens, die wagwoorde vir die hedendaagse onderwys. In hierdie ondersoek het die belang van die uniekheid van elke leerder en die behoefte om as individu en persoon gerespekteer en behandel te word dan sterk op die voorgrond getree vanuit die data wat ingesamel is. Leerders beskryf dat hulle disrespek ervaar wanneer daar deur hulle beleef word dat onderwysers op stereotipiese wyse met hulle kommunikeer en handel. Die stereotipiese hantering van leerders skep dan verhoudings uitdagings tussen leerder en onderwyser wat belewenis van aggressie tydens kommunikasie tussen onderwysers en leerders mag aanwakker.

3.4.3.4 Die belewenis van onbetrokkenheid tydens kommunikasie

Wanbegrip of wanpersepsie van leerders dui op die onbetrokkenheid van die onderwyser by die leerders in hulle sorg. Deelnemers sê dan byvoorbeeld dat:

“Ek dink jy word maar self op jou eie tyd groot, so dit is maar net aanspoor en probeer om hulle te help en nie vir hulle te skree nie...dit sal goed gaan as die onderwysers agterkom en sien die kinders is nog nie so groot nie.”

“Dis oraaï, ek voel dit is goed, wat moet aangespreek word van al twee kante af as mense dit net gaan los gaan dit net al hoe erger raak en 'n sneeubaleffek hê en op die ou einde as dit ontplof, ontplof dit dalk in iets erger.”

Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:191) beskryf dan betrokkenheid as gewilligheid en bereidheid om deel te neem en dat 'n konnotatiewe houding en deursettingsvermoë essensieel is. Onderwysers het dus 'n vasberade houding om betrokke te wees by leerders as persone in hul sorg nodig en dit blyk dat deelnemers onbetrokkenheid van hul onderwysers, by hul leerders as persoon, as disrespekvol beleef word.

3.4.3.5 Die belewenis van ignorering van die leerder se stem+. 'n versuim om te luister tydens kommunikasie

Hardnekkige weiering om die leerder se stem+ aan te hoor en die belewenis van die leerder daarvan word kragtig deur die volgende deelnemer beskryf:

“...Because if you get to a point where you can't say anything anymore, it is as if you are being hushed, like you are in jail or something, they are telling you if you behave yourself they will reduce your sentence, but you are still going to stay in jail...it is actually very sad because you don't get to say what you want to say and then you feel closed and then other, other reactions start coming in like I had ...like some people will get self-pity then we get other people that are

anger-based that is why you get people that shoot their teachers and, you know because either they're misunderstood, they didn't get their chance to speak their mind or they had certain needs not met in their family like, family based as I said you know personality-wise."

Hierdie deelnemer maak kragtige saak vir die %aanhoor+ van die leerder se stem. Hierdie %aanhoor+ dui direk op die dialogiese karakter van opvoedkundige kommunikasie. In hierdie ondersoek kom die volgende belewenis van 01 deelnemer dan na vore as voorbeeld van hierdie disharmonie of gebrek aan deelnemende kommunikasie.

"You can't say I'm trying to communicate with a student that doesn't want to communicate, that means that either there is a personality clash or communication gap in the sense of, of you know I'm older than you but I don't want to listen because I don't think what you have to say is valid. I've got my own mind and I'll make it up."

Ellinor en Gerard (1998:69) beskryf dan onder %*Judgment Listens Only to Itself* " dat veroordeling jou vermoë om te luister sal beperk. Selfs wanneer jy met die ander persoon saamstem beperk veroordeling jou. Jy versterk slegs jou eie oordeel en hoor of dink nie aan ander moontlikhede nie. Dit mag self so beperkend wees dat jy nie eers bewus word van alternatiewe inligting uit jou omgewing wat dui op 01 uitgangspunt wat verskil van jou eie nie. Dit is asof die ander interpretasie nie vir jou bestaan nie. Hulle gaan dan voort om te beskryf dat negatiewe oordele oor mense by verre die meeste skade sal aanrig aan 01 persoon se vermoë om te luister en dat mense meeste van die tyd sal ophou om na iemand te luister as 01 ander se opinie sterk van hulle verkil. 01 Mens luister dan slegs met die doel om jouself as %reg+ te bewys en die ander as %verkeerd+ sodat jy die argument kan %wen+. Of jy reg is, of die ander persoon reg is, ek dink ek is reg. Ellinor *et al.* (1998:70) beskryf dan die houding wat ontstaan in hierdie tipe interaksie as moeilik, indien nie onmoontlik, om waarlik belang te stel in iemand anders se opinie nie. Dit word dan baie moeilik om insig te kry in wat iemand anders dink as jy hulle reeds veroordeel het as %dom+, oningelig of selfs gevaarlik. Hulle is ook van mening dat hierdie impuls om te oordeel of te veroordeel, kreatiwiteit en dinamiese denke tussen mense aan bande lê. Bohm (1996:55) stel dit dan dat as iemand nie luister na jou basiese aannames nie, beleef jy dit as 01 daad van geweld en dan raak jy

self gewelddadig. Dit is dus krities belangrik op individuele vlak sowel as op groepsvlak om dialoog aan te wend om veroordelings en aannames duidelik te maak en te ondersoek. Beaver (2002:28) beskryf dan die konsep van *%judgement+* of veroordeling deur te verwys na Eric Berne se konsep van *%OK-ness+*. Beaver beskryf dat as jy probeer om iemand iets te leer en daardie persoon dink dat hulle *%OK+* is, maar jy is nie, sal hulle bes moontlik nie baie aandag aan jou skenk nie omdat hulle nie dink dat jy enige iets te sê het wat die moeite werd is nie. Hy beskryf verder dat sou die persoon dink dat jy *%OK+* is, maar hulle is nie, dan kan hulle dink dat alles wat jy bied bo hulle vuurmaakplek is en dat daar dus nie veel rede is om na jou te luister nie. As hulle besluit dat nie een van julle *%OK+* is nie, is daar regtig geen rede om te kommunikeer nie. Jy het niks om te bied nie en ek kan in elk geval nie leer nie. Sou beide van ons egter *%OK+* wees. met ander woorde. ek weet ek is *%OK+* en ek is seker jy is *%OK+* dan is ek bewus daarvan dat beide van ons, baie het om die ander te bied, en daarom sal ek openlik met jou kommunikeer. Volgens hierdie skrywers dan, is dit baie belangrik dat leerders en onderwysers met mekaar moet praat, nie net as individue nie maar ook as groepe. Hulle beklemtoon dan die belang van luister sonder om te veroordeel as die deurslaggewende faktor wat sal weerstand bied teen aggressie tydens kommunikasie. Kommunikasie sonder om met empatie te luister laat basiese kommunikasie verval tot twee gelyktydige monoloë. Twee *%loodskappe+* wat gelyktydig in dieselfde ruimte en tyd gestuur word maar parallel bly tot mekaar en nooit integreer tot gedeelde betekenis nie. Beide persone betrokke by die kommunikasie interaksie tree dus as *%enders+* op maar verwaarloos of ignoreer hul rol as *%ntvangers+* binne die kommunikasie interaksie. *¶* Egosentriese *%asklewing+* aan eie perspektief en ook as sender van hierdie perspektief deur een of beide die partye bring dan *¶* belewenis van miskennings, minagting as persoon of disrespek mee met aansienlike frustrasie en gepaardgaande aggressie. Hierdie beleefde aggressie tydens die kommunikasie tussen leerders en onderwysers kulmineer dan in algehele verbreking van kommunikasie wat as *%diskonneksie+* beskryf kan word. Hierdie *%diskonneksie+* affekteer dan die verhouding tussen onderwyser en leerder en inhibeer die totstandkoming van *¶* helpende verhouding gebaseer op respek.

3.4.3.6 Die belewenis van diskonneksie tydens kommunikasie

Eensydige kommunikasie of parallelle-monoloog dui dan *¶* basiese verhoudingsuitdaging aan. Waar die deelnemers aan kommunikasie interaksie nie bereid is om te

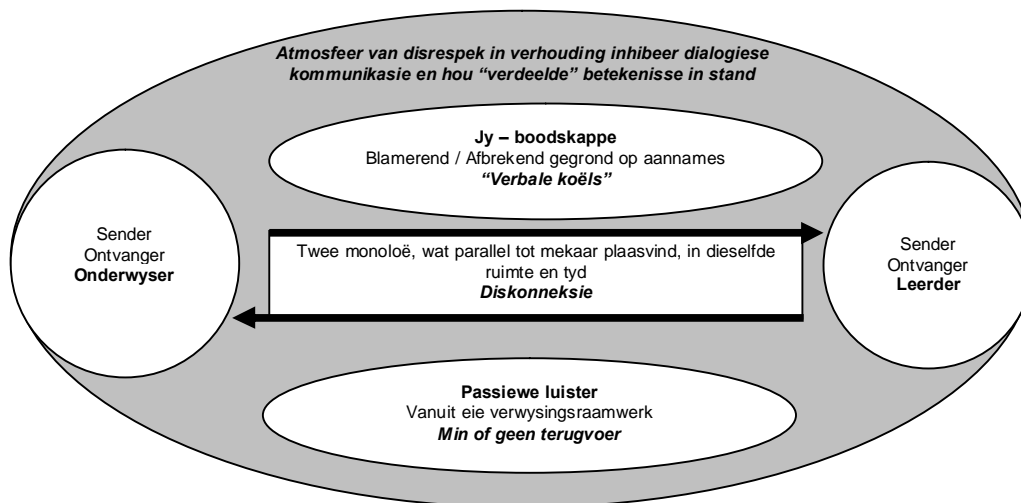
luister nie, maar slegs hul eie perspektief kommunikeer sonder om oop te wees vir boodskappe van ander. Deelnemers beskryf hul belewenis in die verband op die volgende treffende wyse:

“...the small actions that they see, the small changes, they have to be alert, in a sense for their students because teachers that feel connected with their students is like a family, we’re all basically a family in a sense, because we see each other more than we see our parents...”

“Daar is onderwysers wat eerste uitreik na kinders toe en wat met hulle nice is, en wat as hulle iets vra, luister en ek dink onderwysers, hulle speel ’n groot rol in die kinders se lewens, want dit is, elke dag sien hulle, die onderwysers, dit wat die onderwyser sê het absoluut ’n effek op die kind...se lewe nie net binne die skool nie maar buite ook...hulle is dalk die enigste rolmodel wat die kind het.”

Okun (2002:10) skryf in haar boek, *Effective Helping* dat onderwysers in toenemende mate geklassifiseer kan word as algemene persoonlike dienste werkers wat in samewerking met of onafhanklik van professionele helpers mense bystaan daarin om interne of eksterne probleme in hul lewens te verstaan, te oorkom of op te los. Hierdie siening pas vir my baie goed aan by wat Delors (1998:97) beskryf waar hy en sy kollegas in hul UNESCO verslag sê dat dit nou noodsaaklik geword het om op ’n meer omvattende manier aan onderwys te dink. Hulle propageer dus opvoeding wat meer as net die inhoude van leerareas en vakgebiede ontsluit. Okun (2002:21) beskryf ook verder dat ’n helpende verhouding gesien kan word as essensiële fondament van die hulpproses. Goleman (2006:86) is van mening dat ’n mens gedurende oomblikke van ware konneksie in ag sal neem wat die ander persoon voel, sê en doen en dat gedurende oomblikke van diskonneksie ’n mens se kommunikasie verbale koeëls word wat jy gebruik om die ander mee af te skiet (sien figuur 3.2). Hy stel dit dat: *“Our message does not change to fit the other person’s state but simply reflects our own. Listening makes the difference. Talking at a person rather than listening to him reduces a conversation to a monologue”* +

Figuur 3.2: “Parallele-monoloog” tydens onderwyser-leerder kommunikasie.

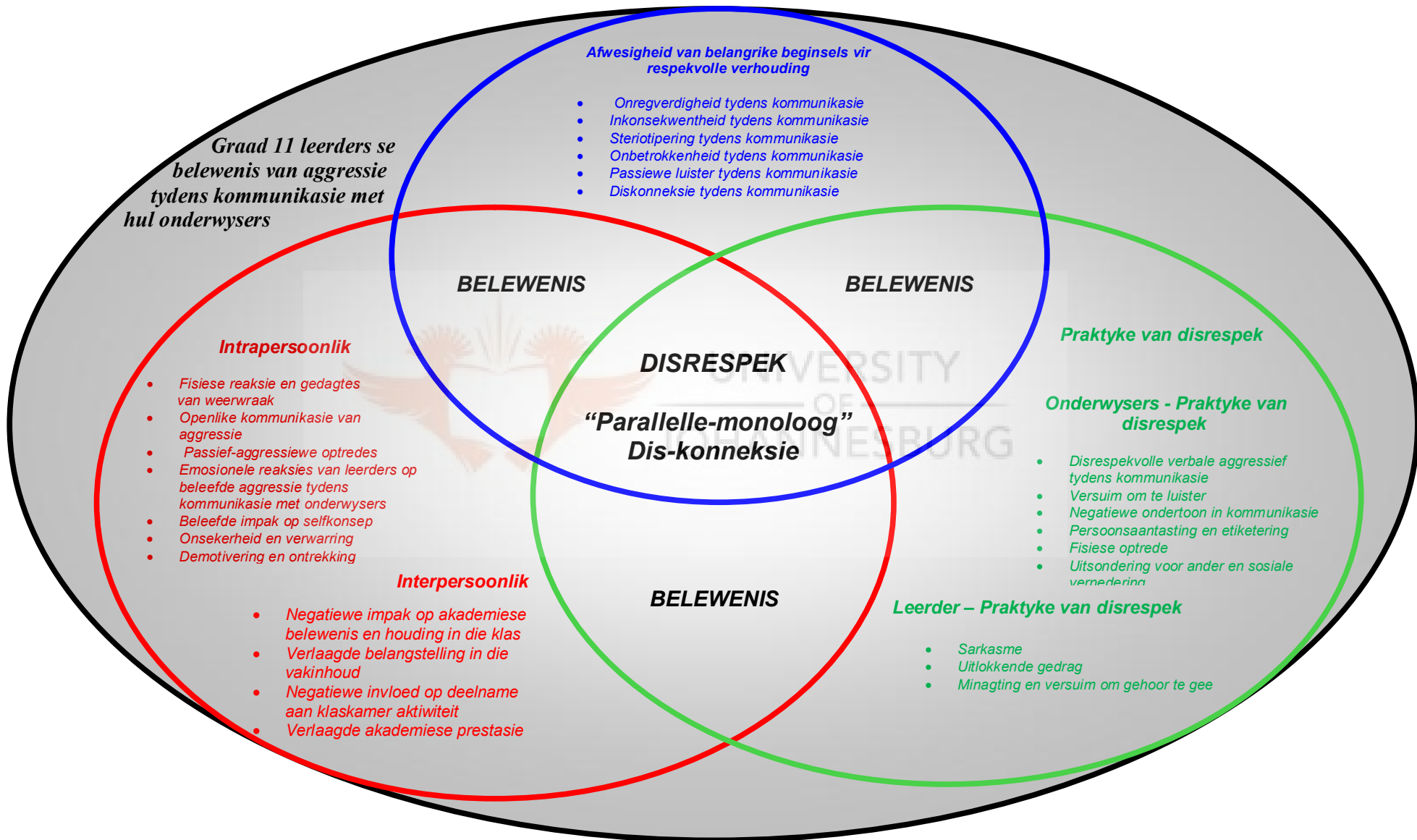


3.5 OPSOMMEND

Dit blyk dus dat daar baie aspekte tot graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers is. Sentraal tot hierdie belewenis is egter die belewenis van disrespek wat aanleiding gee tot η diskonneksie in die onderwyser-leerder verhouding. Verskeie aspekte van hierdie belewenis van disrespek verteenwoordig dan myns insiens ook aspekte en dimensies wat onderwyser-leerder kommunikasie strem en waarlik opvoedende verhoudings belemmer en verbreek. Teoreties . in terme van opvoedende kommunikasie . kan die **verbreking** of **diskonneksie** beskryf word as **parallele-monoloog**, omdat dit gepaard gaan met η rigiede vasklewing van die kommunikeerder aan sy/haar rol as sender en dus in essensie neerkom op η versuim om waarlik, en met respek, te luister. As sulks verteenwoordig die belewenis van die **parallele-monoloog** ook η belangrike dimensie van die belewenis van disrespek tydens kommunikasie en vanweë disrespek se verwantskap met aggressie is dit my oortuiging dat die belewenis van parallelle-monoloog tydens kommunikasie ook sal gepaard gaan met die belewenis van aggressie tydens kommunikasie. Ek bied dus na afloop van die data insameling en analise die konsep **parallele-monoloog** aan om te probeer beskryf hoe graad elf leerders aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers beleef.

Graad elf leerders, in hierdie konteks, se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers kan diagrammaties opgesom en voorgestel word soos in figuur.3.3.

Figuur 3.3: Opsomming van graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers



HOOFSTUK 4: RIGLYNE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

*The range of what we think and do
is limited by what we fail to notice*

*And, because we fail to notice,
that we fail to notice; there is little we can do to change –*

*Until we notice how failing to notice
shapes our thoughts and deeds*

- R.D. Laing –

4.1 INLEIDING

Die deelnemers aan hierdie ondersoek beleef dus aggressie tydens die kommunikasie met hul onderwysers. Die graad elf leerders beleef eerstens ~~on~~ gebrek aan wedersydse respek. Hierdie disrespek word dan geopenbaar in sekere praktyke van disrespek wat tydens kommunikasie deur onderwysers en leerders uitgeleef word. Die uitlewing van hierdie praktyke van disrespek bring dan ~~on~~ negatiewe intrapersoonlike belewenis mee aan die hand van negatiewe interpersoonlike belewenis tydens kommunikasie met die onderwyser. Die leerders beleef dan in hierdie tipe kommunikasie interaksie ook die afwesigheid of gebrek aan sekere belangrike beginsels van onderwyser-leerder kommunikasie wat verhoudings tussen onderwysers en leerders aanmoedig. Aggressie tydens die kommunikasie met onderwysers word dus as uiters disrespekvol deur leerders beleef. Wanneer hierdie disrespek beleef word kom die kommunikasie situasie, wat hiermee gepaard gaan, neer op die belewenis van ~~on~~ ~~%~~parallelle-monoloog+ waar elke party betrokke by die kommunikasie situasie egosentries ~~%~~askleef+ aan hul eie perspektief. In hierdie tipe interaksie beleef leerders frustrasie weens die feit dat hulle nie ~~%~~angehoor+ word nie. In terme van die kommunikasie interaksie kleef die deelnemers dus aan hul rol as senders in die interaksie. Die belewenis van hierdie ~~%~~parallelle-monoloog+benadeel die totstandkoming van die helpende verhouding tussen onderwyser en leerder. Ek sal dus nou riglyne voorstel vir die effektiewe hantering van kommunikasie tussen die onderwyser en die leerder wat die ~~%~~onneksie+ tussen onderwysers en leerders tot stand bring en in stand hou . kommunikasie waarin die

impak van π negatiewe belewenis van π ~~%~~parallele-monoloog+ deur die leerders vervang kan word deur respektvolle, dialogiese kommunikasie. Met behulp van hierdie tipe kommunikasie kan helpende verhoudings tussen onderwysers en leerders dus gefasiliteer word. (Kyk tabel 4.1) π Respektvolle helpende verhouding bied dan ook weerstand teen toename van aggressie tydens kommunikasie.

Tabel 4.1 Riglyne vir die fasilitering van beter kommunikasie tussen onderwyser en sekondêre leerders met spesiale verwysing na die hantering van aggressie

Kategorieë van Belewenis	Riglyne
3.4.1 Belewenis van gebrek aan wedersydse respek in die vorm van % parallele-monoloog+gekenmerk deur praktyke van disrespek in kommunikasie van beide onderwysers en leerders	4.2.1 Fasilitering van wedersydse respek Bewuswording van belang van respektvolle kommunikasie en beginsels wat respektvolle dialogiese interaksies fasiliteer
3.4.2 Leerders se negatiewe intrapersoonlike en interpersoonlike beleving van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers	4.2.2 Fasilitering van konstruktiewe interpersoonlike vaardighede 4.2.2.1 Houdings wat konstruktiewe interpersoonlike-vaardighede fasiliteer a) Onvoorwaardelike aanvaarding b) Empatie c) Outentiekheid 4.2.2.2 Kommunikasie wat konstruktiewe interpersoonlike-vaardighede en π helpende verhouding fasiliteer a) Nie-verbale kommunikasie van onderwysers • Aktiewe luister • Hoor • Nie-verbale gedrag b) Verbale kommunikasie van onderwysers • Ek-boodskappe • Refleksie van gevoel
3.4.3 Beleef die afwesigheid van basiese beginsels vir effektiewe onderwyser-leerder-kommunikasie as boustene tot leerder-onderwyser-verhoudings, gebaseer op respek	4.2.3 Fasilitering van basiese beginsels vir effektiewe onderwyser-leerder kommunikasie gegrond op respek 4.2.3.1 Respektvolle dialoog tydens kommunikasie met leerders a) Regverdigheid tydens kommunikasie met leerders b) Konsekwenheid tydens kommunikasie met leerders c) Erkenning van uniekheid tydens kommunikasie met leerders d) Betrokkenheid by leerders tydens kommunikasie 4.2.3.2 Die belang van konneksie tydens kommunikasie met leerders

4.2 RIGLYNE VIR DIE FASILITERING VAN BETER KOMMUNIKASIE TUSSEN ONDERWYSER EN SEKONDÊRE LEERDERS MET SPESIALE VERWYSING NA DIE HANTERING VAN AGGRESSIE

Covey (1991:304) beskryf onder die opskrif, beginselgesentreerde leeromgewings dat konstruktiewe verhoudings benadeel word en die leer omgewing negatief geaffekteer word in 'n emosioneel toksiese omgewing. Volgens hom strem dit nie net leer binne die huidige situasie nie maar kan ook soms 'n negatiewe model vir interaksie word, wat leer in die toekoms mag benadeel. Hy is verder ook van mening dat kinders hulle omgewing waarneem en onbewustelik begin om die benaderings en metodes van probleemoplossing binne hulle omgewings te absorbeer en na te boots. Gouws *et al.* (1979:189) beskryf modelleringsgedrag eenvoudig as: "Die aanleer van nuwe gedragswyses op grond van 'n ander organisme wat die handeling uitvoer." Modellerings van gedrag hou dus spesifiek verband met leer deur waarneming of te wel waarnemingsleer (Meyer *et al.*, 1988:241). Shechtman en Leichtentritt (1981:324) stel dit dan dat gedrag nie alleen deur interne of eksterne faktore veroorsaak word nie maar deur 'n interaksie tussen die persoon en hul omgewing. Van Niekerk en Van der Spuy (1994:29) stel dit dat die tiener homself en sy eie identiteit vind tydens sy kommunikasie met ander en dat ontoereikende kommunikasie kan aanleiding gee tot ontoereikende identiteitsverwerwing. Kyk na tabel 4.1 as uitgangspunt vir hierdie bespreking.

4.2.1 Fasilitering van wedersydse respek

Dit word dan duidelik dat sekere praktyke wat deur beide onderwysers en leerders in hulle kommunikasie met mekaar aangewend word 'n belewenis van disrespek in die interaksie meebring. Die belewenis van disrespek in 'n onderwyser-leerder interaksie ook na die implementering van kommunikasie strategieë soos parallelle-monoloog, wat verdere disrespek kommunikeer en konneksie en dialoog inhibeer. Volgens Laing (*In* Covey 2004: 3) moet 'n mens bewus wees van 'n probleem alvorens daar gepoog kan word om die probleem aan te spreek. Onderwysers en leerders behoort dus bewus gemaak te word van die belang van hulle respektvolle kommunikasie. Maslow (1962:53) beskryf dan dat slegs wanneer 'n individu waarlik veilig en gerespekteer voel sal hy of sy dit moontlik vind om uiting te gee aan aspekte wat hul groei en ontwikkeling mag strem. Volgens Maslow (1962:53) kan 'n persoon nie goedsmoeds weggeruk word van hulle

oneffektiewe gedragpatrone nie omdat selfs neurotiese keuses vir die persoon sin maak wat hierdie keuse uitoefen. Die effektiewe onderwyser of leermeester sal dus die regte tempo van ontwikkeling aanmoedig by die wat hulle onderrig en sal die impak en invloed van verdedigende en regressiewe gedrag respekteer. Hierdie respek vir die persoon en sy of haar subjektiewe belewenis is dus deurslaggewend indien die onderwyser-leerder verhouding en die groei wat die interaksie vir die leerder mag inhou nie vir die leerder soos η oorweldigende bedreiging gaan voorkom nie. Dit is dus η soort paradoks, waar die persoon eers aanvaar en gerespekteer moet word vir wie hulle is, alvorens hulle kan groei na dit wat hulle kan wees. Hierdie respek, vir die leerder as persoon, word dus in die onderwyser-leerder-kommunikasie interaksie deur die onderwyser uitgeleef. Dit is dus te verstane dat die belewing van η parallelle-monoloog . waar onderwysers en leerders nie na mekaar luister nie, hierdie soort onvoorwaardelike aanvaarding inhibeer. Daar vind dan tydens onderwyser en leerder kommunikasie η diskonneksie in die verhouding plaas wat op die lang duur frustrasie en aggressie kan te weeg bring.

4.2.2 Fasilitering van konstruktiewe interpersoonlike vaardighede

Interpersoonlike probleemoplossingsbenaderings blyk η strategie en metode voor te stel waarvolgens die verhouding wat daar heers tussen onderwysers en die leerders in hul sorg gefasiliteer kan word en meer respekvol kan wees. Die belang van hierdie benadering plaas die klem op respekvolle kommunikasie en η helpende verhouding aan die hand waarvan die leerder η meer positiewe belewing van die onderrig kan hê. Duffy *et al.* (1996:184-185) stel dit dat navorsing daarop dui dat opleiding in probleemoplossing, kinders se vermoë om in sosiale situasies aan te pas, verbeter. Hulle is verder van mening dat hierdie tipe opleiding effektief is, omdat dit lei tot verhoogde empatie by die opgeleide kinders. Jackson (1991:54) spreek die mening uit dat opvoedkundiges en sielkundiges aanvaar dat die kind wat by herhaling die normale verloop van die klas onderbreek die een of ander probleem het. Volgens hom probeer hierdie gedrag van die kind vir die onderwyser of ouer **iets sê** en dit is dus dikwels **“hulpkreet.”** In plaas daarvan om konfrontasie uit te lok, behoort die onderwyser **na die kind te luister** en die probleem te probeer verstaan. Wanneer hy die **probleem verstaan**, behoort die onderwyser met die kind te gesels om die probleem te probeer oplos. Volgens Jackson is onderwysers geneig om praters te wees, vanweë hulle

beroep wat onder andere daaruit bestaan om inligting oor te dra aan leerders. Volgens hom vergeet onderwysers baie maal om ook na die leerders te luister en dan raak dit die kind se akademiese sowel as emosionele ontwikkeling. Hierdie behoefte om aangehoor te word, en onderwysers se gebrekkige vermoë om na die leerder te luister, word dan ook deur die deelnemers aan hierdie ondersoek beaam. Beide nie-verbale en verbale kommunikasie is dan van groot belang. Johnson (2006:254-257) bespreek die **Wil+** benadering as **Probleem oplossing**. Hierdie strategie bestaan daaruit dat jy onderhandel met die doel om beide persone hulle doelwit te laat bereik en steeds goeie verhouding te handhaaf in die proses. Daar word dus na **Verstandhouding+** gesoek wat gedeelde voordeel maksimaliseer en spanning en negatiewe gevoelens tussen die betrokke partye minimaliseer. Beide kry wat hul wil hê en die verhouding bly positief. In bestuursliteratuur, byvoorbeeld, Robbins (1998:442), is dit lankal gebruikelik om hierdie tipe analise te doen en daar word geredelik geskryf oor die **Taak** georiënteerde bestuurder+teenoor die **Mens** georiënteerde+bestuurder of fokus op die taak teenoor die mense. Hierdie eenvoudige uitleg is vir die algemene hantering van konflik, nie bevredigend in terme van opvoedkundige verantwoordbare oplossing vir konflik tussen onderwyser en leerder nie. Skoolhoof waaronder ek die voorreg gehad het om te werk, het beslis my denke in hierdie opsig beïnvloed. Sy het gereeld uitdrukking gebruik wat my tot vandag toe bybly: **In die onderwys, is die mense, die taak.**

Covey (2004:189) beskryf dat: **Think Win-Win**. the mind-set of Searching for the Third Alternative. is the idea or **principle of mutual respect and mutual benefit.** Covey (2004:190) is dan van mening dat baie mense dink dat vir die wen-wen strategie of derde alternatief vir die oplossing van konflik, dit nodig is dat beide partye reeds wen-wen oriëntasie moet hê ten opsigte van die interaksie. nie so nie, sê Covey. Hy stel dit dat **Wen** mens die ander persoon tydens kommunikasie kan voorberei vir **Wen** wen-wen interaksie deur aktief en met empatie na hulle te luister. Dit kom daarop neer dat **Wen** mens tydens jou kommunikasie deurentyd die ander persoon se belange op die hart dra. Volgens Covey (2004:190) bou hierdie tipe kommunikasie-interaksie vertroue in die verhouding. Gordon en Burch (1974:184-189) noem die twee kontrasterende wen-verloor en verloor-wen benaderings tot konflik, onderskeidelik metode een en metode twee. In die toepassing van metode I **Wen**+die onderwyser en die leerder verloor. In metode II, **Wen**+die leerder en die onderwyser verloor. Gordon en Burch (1974:184-

189) kom dan tot die slotsom dat daar ook derde metode is waar niemand verloor nie. Hulle beskryf die houding van beide onderwyser en leerder wanneer metode een en twee gebruik word as: % stubbornness, discourtesy, inconsiderateness+. Hulle is van mening dat beide metode I en metode II disrespek vir die behoeftes van die ander persoon kommunikeer. In hierdie interaksies loop die verloorder gewoonlik weg met 'n gevoel van bitterheid en woede. Dit veroorsaak gewoonlik sterk teenstand en skep min motivering in die verloorder om die % oplossing+ te implementeer. Die uitvoering van die oplossing verg dan langdurige versterking deur die % winner.+ Dit beperk die ontwikkeling van self-verantwoordelikheid en self-werksaamheid en vestig en onderhou dan kultuur van submissie deur vrees.

Die derde opsie vir die oplossing van konflik word dan deur Gordon en Burch (1974:184) as wenslik beskryf. Hulle noem hierdie metode, metode III of te wel . **die geen verloor benadering en strategie** – wat rus op die beginsels van realistiese outentieke outoriteit, wedersydse respek en empatie. Metode III word dan beskryf as proses waar verskeie interaksies nodig mag wees soos wat die onderskeie partye deur hulle konflik werk. Effektiewe interpersoonlike kommunikasie is van kardinale belang vir die gebruik van hierdie metode. Die basiese idee is dus eintlik eenvoudig, maar dit is essensieel dat die onderwyser wat die metode met vrug wil aanwend, sekere basiese kommunikasie vaardighede moet toepas. Hierdie basiese vaardighede sluit in effektiewe konfrontasie . deur die gebruik van % ek-boodskappe+ en dan ook aktiewe luister . vanuit die verwysingsraamwerk van die leerder. Die gebruik van ek-boodskappe help om duidelike, eerlike boodskappe te stuur sonder dat daar vooraf enige blaam gekommunikeer word terwyl aktiewe luister verseker dat die boodskap wat in respons gestuur word op hierdie kommunikasie duidelik en sonder eensydige % filtering+ontvang en verstaan word.

Die gebruik van die twee tegnieke bied myns insiens **weerstand teen die ontstaan van wat ek vroeër in die skrywe beskryf het as die “parallele-monoloog+**, waar dit slegs oor self-handhawing en egosentriese selfbehoud gaan en nie oor outentieke kommunikasie en hulp nie. In hierdie % op+kommunikasie kanaal, wat in stand gehou word deur outentieke % ek-boodskappe+ en % aktiewe empatiese luister+, vanuit die verwysingsraamwerk van die leerder, kan daar dus nou gesoek word na oplossing vir die probleem wat die aggressie veroorsaak. Adele Faber en Elaine Mazlish, outeurs

van *How to talk so teens will listen and listen so teens will talk* (Faber en Mazlish 2005:40), stel dit dat die **respekvolle taal en houding** wat ons aan die dag lê die onderliggende beginsel is wat kommunikasie met adolessente fasiliteer.

4.2.2.1 Houdings wat konstruktiewe interpersoonlike vaardighede fasiliteer

Ellis en Bernard (2006:47-48) beskryf dan dat: ***“Interpersonal Cognitive Problem Solving”*** of ICPS spesifiek ontwikkel is vir kinders en adolessente wat probleme ondervind in sosiale verhoudings. Hulle haal vir Spivack en Shure (1974:131) aan waar hulle beskryf dat daar binne hierdie benadering gesoek word na die spesifieke kognitiewe vermoëns wat die gedrag bemiddel wat ondersoek word en dat daar gesoek word na kennisies wat sosiale aanpassing bemiddel. Volgens Ellis *et al.* (2006:48) gee Spivack en sy medewerkers die volgende kognitiewe vaardighede of *types* denke aan wat as bemiddelende faktor in sosiale gedrag gesien kan word: *Sensitivity or perspective thinking, Alternative thinking, Means-ends thinking, Consequential thinking, Causal thinking.* Ellis *et al.* (2006:48) beskryf dan hierdie kognitiewe vaardighede as kognitiewe prosesse wat nie gesien word as persoonseienskappe of fasette van algemene intelligensie nie, maar as vaardighede wat te voorskyn kom tydens verskillende ontwikkelingsfasies. Hierdie vaardighede word baie keer verwerf deur effektiewe modellering daarvan deur ouers en ander volwassenes, in ware probleem situasies. Okun (2002:41) stel dit dan ook dat navorsing daarop dui dat effektiewe helpers die wat hulle wil help op *an* subjektiewe of fenomenologiese manier benader. Okun stel dit verder dat Rogers (1958) van mening is dat *onvoorwaardelike aanvaarding; empatie en egtheid en kongruensie of outentiekheid* die belangrikste denkhoudings is vir effektiewe helpende verhoudings. Hierdie drie denkhoudings sal nou bespreek word in terme van hulle belang vir konstruktiewe helpende verhoudings met adolessente leerders.

a) Onvoorwaardelike aanvaarding

Hierdie tipe respek, beide vir wie die persoon is, en ook vir wie die persoon kan word, soos deur Maslow (1962:53) beskryf, is vir my soortgelyk aan die konsep van onvoorwaardelike aanvaarding of dan onvoorwaardelike positiewe agting wat deur Rogers beskryf word. Gillis (1994:77) stel dit dat adolessente deurentyd versekering

nodig het dat hulle aanvaar word vir wie hulle is. Meyer *et al.* (1988:395) beskryf dan dat die verwesenliking van die persoon se potensiaal bewerkstellig word deur η atmosfeer waarin die individu onvoorwaardelik aanvaar word vir wie hulle is en vry kan voel om te ontwikkel sonder dat sekere beperkinge van buite op hulle afgedwing word. Meyer *et al.* (1988:395) beskryf dan verder hierdie behoefte aan positiewe agting as die behoefte aan positiewe agting deur ander en die behoefte aan positiewe selfagting. Die persoon wil dus die agting van ander ontvang ten einde ook positief oor hulself te voel en agting of respek vir hulself te kan hê. Sou ander betekenisvolle persone die persoon dus aanvaar of respekteer slegs op grond van sekere voorwaardes, skep dit die probleem dat die persoon hulself kan misken ten einde die aanvaarding van ander te behou. Hierdie miskiening geskied dan natuurlik ten koste van positiewe selfagting. Kruger en Adams (1998:23) stel dit dat onderwysers adolessente moet bystaan daarin om hulself te aanvaar vir wie hulle is met al hulle sterk en swak eienskappe en stel dit verder dat dit slegs moontlik is in η atmosfeer van liefdevolle aanvaarding deur ander mense soos onderwysers, ouers en maats.

Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:8) stel dit dat wedersydse aanvaarding een van die kenmerke van die onderwys situasie behoort te wees en dat η gebrek aan aanvaarding of minimale aanvaarding die onderwyser sal verhoed om die leerder as helper by te staan op sy of haar pad na volwassewording. Die kommunikasie van onvoorwaardelike aanvaarding of dan respek vir wie die leerder is, deur die onderwyser, is dus van deurslaggewende belang indien die onderwyser die leerder wil help ontwikkel na wie hy of sy kan wees. Gordon (1970:38-39) stel dit dan dat wanneer dit vir η persoon moontlik is om ware aanvaarding van η ander te voel en dit aan hulle te kommunikeer, is hierdie persoon in staat daartoe om η kragtige agent vir verandering, groei en ontwikkeling in die lewe van ander persone te wees. Gillis (1994:22) stel dit dat die persoon deur die helper gesien moet word as persoon van besondere waarde en dat die persoon as unieke persoon met hul eie gevoelens, wat mag verskil van die van die helper, gerespekteer moet word. Soos duidelik op die voorgrond gebring deur die data in hierdie ondersoek sal die taal van verwerping veroorsaak dat leerders hulself afsluit en diskonnekteer van betekenisvolle ander soos onderwysers. Die taal van aanvaarding skep η atmosfeer vir groei en ontwikkeling. Schaefer en Millman (1981:103) stel dit dan onomwonde dat hoë self-agting by die kind direk verwant is aan die aanvaarding van ander wat deur die kind beleef word.

b) Empatie

Erick Fromm (Encarta, 2002) sit die argument omtrent aggressie en menslike gedrag uiteen dat geweld en aggressie nie beheer kan word met strenger wette en strawwe nie. Hy is van mening dat ~~en~~ meer regverdige samelewing waar mense konstruktiewe verhoudings met mekaar het en waar elkeen beheer oor hul eie lewens uitoefen tot ~~en~~ beter en gesonder samelewing sal lei. Maxwell (2001:13) beskryf dit dan as die goue reël van kommunikasie dat jy jouself in iemand anders se skoene moet sit eerder as om hulle op hulle plek te probeer sit tydens jou kommunikasie. Johnson (2006:124) beskryf eweneens die proses van kommunikasie as die uitruil van boodskappe om die ander se persepsies, idees en ervarings te begryp. Hierdie uiteensetting van ~~perspektief~~ uitruiling+ en empatie sluit dan duidelik aan by Goleman (2006:86) se beskrywing van die belang van empatie en veral dan wat hy beskryf as ~~attunement~~+of inskakeling. Hy verduidelik dat hierdie vermoë om ~~in te skakel~~+op die gevoelens en perspektief van ander vorm van ~~sosiale intelligensie~~+is.

Inskakeling is ~~natuurlike~~+aanleg wat volgens Goleman (2006:86) verbeter kan word deur intensioneel aandag te gee daaraan. Hy beskryf dat inskakeling aandag-gee is wat meer is as tydelike empatie. Dit is ~~en~~ volgehoue teenwoordigheid wat rapport fasiliteer. Die een persoon gee dus hul volle aandag aan die ander persoon en luister aandagtig. Daar word dus gepoog om begrip vir die ander persoon te ontwikkel, eerder as om jou eie standpunt oor te dra. Hy is van mening dat ~~persoon se styl~~+van kommunikasie die persoon se vermoë om aandagtig en met empatie te kan luister verklap en, hou in gedagte dat styl van kommunikasie ook gesien kan word as styl van onderrig. Onderwyser moet dus die vermoë ontwikkel om empatiese konneksie en ~~inskakeling~~+tydens kommunikasie met hulle leerders te fasiliteer.

Richardson, Green en Largo (1998:1) skryf dat die neem van perspektief belangrike determinant is in die openbaring van aggressiewe gedrag is. Volgens hulle is daar mense wat in hoë mate van hulle eie perspektief kan afstand doen en ander se siening . ~~vasien~~+en mense wat dit tot baie mindere mate kan doen. Hulle doen aan die hand dat hierdie eienskap (hoë of lae vermoë om ander se perspektief in te sien) belangrike determinant is in die openbaring van aggressiewe gedrag. Hulle is van mening dat persone met ~~en~~ goeie vermoë om ander se perspektief in te sien, minder

geneig sal wees om impulsief te reageer wanneer hulle bedreig voel. Ek wil dus hierdie perspektief ondersteun, dat die persoon wat geneig is om egosentries aan hul eie perspektief vas te klou geneig is om aggressie uit te lok tydens hulle kommunikasie interaksies. Volgens Jackson toon die aggressiewe onderwyser gewoonlik **gebrek aan begrip en empatie**. Hy is van mening dat aggressiewe onderwysers rigiede persoonlikhede het en baie voorskriftelik te werk gaan met die leerders. Die nakoming van reëls is vir hulle baie belangriker as die doel van die reëls en hulle toon moeilik enige emosie, veral woede. Jackson beskryf verder: %Die aggressiewe onderwyser se lyftaal weerspieël gewoonlik venynō konflik en toorn in so onderwyser se klaskamer laat die kinders somer maklik in trane uitbars.+ In hierdie ondersoek rondom graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens die kommunikasie met hulle onderwyser was daar talle beskrywings van leerders dat hulle belewenis van aggressie vanaf die onderwyser hulle tot trane dwing. Obsatz (1999:80) skryf in sy boek %Nie geweldadige kinders in geweldadige wêreld+dat om empatie te hê, brûe bou tussen mense. Hy sê: %Om empatie te hê beteken om iemand anders se situasie te verstaan en om te gee vir hom of haarō + Volgens hom het jy begrip vir wat ander voel wanneer jy empatie het, jy gee om vir hulle en wil hulle help om beter te voel. Jy moet volgens hom egter eers wys jy gee om deur %by hulle te wees+wanneer hulle voel wat hulle ook al voel eers daarna kan jy probeer om hulle te bemoedig deur verbale of fisieke ondersteuning. Hy is ook verder van mening dat dit van belang is om jou eie emosies te ken en te verstaan sodat jy jou emosie tydelik binne kan hou wat jou in staat stel om werklik te kan “*inskakel*” op die emosies van die ander persoon. Hy beskryf die vermoë om empatie te demonstreer as die manier waarop jy op ander se emosies reageer. Hy is van mening dat iemand met fyn waarnemingsvermoë in staat is om te luister en te sê dat hy of sy verstaan en die ander persoon so kan ondersteun. So iemand kan empatie hê met mense met wyd uiteenlopende agtergronde, van alle ouderdomme en in alle situasies. Om dus ander se emosies te verstaan help jou om sensitief te wees vir hulle behoeftes, begeertes en situasies. Richardson *et al.* (1998:236) verwys na Davis (1983) waar hulle van mening is dat perspektief inneming baie maal gesien word as vorm van empatie. Volgens hulle is perspektief inneming dan kognitiewe vaardigheid waar die een persoon hulself nie-egosentries oriënteer ten opsigte van q ander se perspektief, eerder as hul eie. Hierdie empatiese houding sal dus weerstand bied teen die ontstaan van die parallelle-monoloog en disrespek wat leerders soms beleef tydens kommunikasie met hul onderwysers.

c) Outentiekheid

Volgens Johnson (2006:134) is een van die mees belangrike elemente van interpersoonlike kommunikasie die geloofwaardigheid van die sender. Sender-geloofwaardigheid of outentiekheid verwys volgens Johnson, na die ontvanger se geloof in die vertrouenswaardigheid van die sender se stellings en is van mening dat die sender deur die ontvanger beoordeel word op die volgende dimensies; die **vertrouenswaardigheid** van die sender as bron van informasie; die intensies van die sender of die motiewe van die sender . die sender behoort oop en toeganklik te wees oor watter effek hy/sy wil hê hulle boodskap op die ontvanger moet hê; die ekspressie van warmte en vriendelikheid; die meerderheid se opinie oor die **vertrouenswaardigheid** van die sender; die relevante kennis van sender rondom die tema onder bespreking en die dinamika van die spreker. Energieke sprekers word ook as meer geloofwaardig beleef as minder energieke sprekers. Johnson stel dit dat tensy die sender van η boodskap geloofwaardig is vir die ontvanger, die ontvanger nie die boodskap sal aanvaar nie en dat die sender nie effektief met die ontvanger sal kan kommunikeer nie. Volgens Gillis (1994:21) is die kommunikasie van opregtheid of egtheid η essensiële kenmerk van die helpende verhouding. Die persoon moet beleef dat die helper hom of haar ontvang op η persoonlike vlak. As die persoon beleef dat die helper oop en eerlik is sal hulle aangemoedig word om dit ook te doen en die outentiekheid van die helper sal op hierdie manier die helpende verhouding versterk.

4.2.2.2 Kommunikasie wat konstruktiewe interpersoonlike vaardighede en η helpende verhouding fasiliteer

Covey (2004:191) beskryf dat kommunikasie sonder twyfel die belangrikste vaardigheid is om aan te leer. Hy stel dit dat daar basies vier vorms van kommunikasie is naamlik: lees, skryf, praat en luister en dat die meeste mense twee derdes tot driekwart van hulle produktiewe tyd spandeer aan hierdie vier vorme van kommunikasie. Hy beskryf dat luister veertig tot vyftig persent van hierdie kommunikasie-tyd uitmaak en dat luister besmoontlik die vaardigheid is waarin ons die minste onderrig ontvang. Volgens hom het minder as 5 persent van ons meer as twee weke se opleiding daarin om aktief te luister. Hy is van mening dat baie mense dink hulle weet hoe om te luister omdat hulle dit die heeltyd doen, maar dat as jy werklik eerlik moet wees met jouself jy meestal luister vanuit die perspektief van jou eie verwysingsraamwerk. Hy beskryf die intensiteit

waarmee daar geluister word na ander op kontinuum van: Ignoreer, na . Voorgee luister, na . Selektiewe luister, na . Aandagtig luister en plaas dan hierdie eerste vier in gesamentlike kategorie van Luister vanuit jou eie verwysingsraamwerk of perspektief. Hy span die kroon op die kontinuum egter op Empatiese Luister en is van mening dat dit slegs hierdie laaste tipe luister . **Empatiese Luister** is, wat gekenmerk word deur **aktiewe luister vanuit die perspektief van die ander persoon se verwysingsraamwerk**. Aktiewe luister, en die tegnieke wat daarmee gepaard gaan soos parafrasing, refleksie en opsomming verteenwoordig dus enersyds π vaardigheid tydens kommunikasie maar andersyds verteenwoordig dit ook π empatiese respekvolle houding tydens kommunikasie. De Bono (2004:5-6) stel dit dan dat π persoon logies reageer vanuit sy of haar eie %logic bubble+ wat saamgestel is uit die persoon se persepsies, waardes, behoeftes en ondervindings. Hy is verder van mening dat mense net hierdie verwysingsraamwerk van π ander kan verstaan indien jy vanuit die ander persoon se %logic bubble+ of, perspektief, na daardie persoon se wêreld kan kyk. Die ander persoon kan dus slegs verstaan word vanuit die perspektief van sy eie verwysingsraamwerk. Argyris et al. (1994:21) stel dit dat onderwysers meer effektief kan wees tydens konflikthantering met hul leerders deur die probleem vanuit die kind se perspektief te beskou.

a) Nie-verbale kommunikasie van onderwysers

Gillis (1994:60) stel dit dat π wye spektrum van boodskappe gestuur word deur π persoon se liggaamshouding, hand gebare, gesigs uitdrukking, oog kontak en selfs wat jy aantrek. Gillis stel dit dat wat helpers doen, dikwels π ander boodskap stuur as wat hulle sê. Dit is dus duidelik dat onderwysers tydens kommunikasie met leerders bewus moet wees van hulle verbale, sowel as nie-verbale kommunikasie. Dit het dus duidelik geword in die loop van hierdie ondersoek dat een van die belangrikste nie-verbale aksies van die onderwyser is om na die leerders in hul sorg te luister.

- Aktiewe luister

Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:144) stel dit dat om waarlik goed te kan luister π persoon nie net na die woorde van die spreker moet luister nie maar ook die onderliggende gevoel wat gekommunikeer word. Volgens hulle impliseer luister dat daar geen evaluasie of oordeel sal plaasvind tydens die kommunikasie nie maar slegs π

eerlike poging om die ander persoon te verstaan. Hulle is dan verder van mening dat persone wat swak luister baie maal so gepreokkupeerd is met hulself dat hulle nie aandag kan gee aan ander nie. Die essensie van aktief luister, kan beskryf word as luister vanuit die verwysingsraamwerk van die een wat besig is om die boodskap te stuur. Dit is dus ~~%askakeling+~~ of ~~%onneksie+~~ met die behoeftes van die ander terwyl die eie behoeftes tydelik op die agtergrond geplaas word, sodat jy met oop gemoed kan luister. Gillis (1994:52) beskryf dan die belangrikste aktiewe luister tegnieke as parafrasering, refleksie van gevoel en opsomming. Die respons van die helper tydens aktiewe luister is nie ~~en~~ feitelike stelling nie, maar ~~en~~ tentatiewe stelling wat die persoon uitnoodig om dit te aanvaar of te verwerp. Dit is dus belangrik vir die helper om nie te oordeel of te evalueer wat gesê word nie maar slegs te reflekteer wat verstaan word.

- Hoor

Okun (2002:61) spreek die mening uit dat dit moeilik genoeg is om die, op die oog af, duidelike verbale boodskappe se inhoud te verstaan en dat dit selfs nog moeiliker is om die dieper liggende affektiewe inhoud van boodskappe te verstaan. As rede hiervoor voer sy aan dat mense meer op die kognitiewe inhoud reageer as op die affektiewe inhoud. Sy is van mening dat mense oor die algemeen nie daarin slaag om die diskrepansies en onderliggende dinamiek van die ~~%versteekte agenda+~~ raak te sien nie. Sy is van mening dat mens wat aktief wil luister in staat moet wees om beide die kognitiewe inhoud sowel as die affektiewe inhoud van boodskap raak te hoor en te verstaan. Sy stel dit dat die verskil tussen die aanhoor van ooglopende kognitiewe inhoud van ~~en~~ verbale boodskap en die ~~%aak-hoor+~~ van beide die kognitiewe en die onderliggende affektiewe boodskap van die kommunikasie die verskil is tussen ~~en~~ effektiewe en oneffektiewe luisteraar. Verskeie tegnieke vir luister soos opsomming of parafrasering van die spreker se woorde kan dus toegepas word as tegniek om aktiewe luistervaardighede te verbeter maar die onderliggende motivering moet wees om (tydelik) afstand te doen van die eie verwysingsraamwerk en die verwysingsraamwerk van die spreker raak te ~~%hoor+~~ in te sien en basies binne te gaan. Natuurlik impliseer hierdie vaardigheid empatie vanaf die kant van die luisteraar of te wel, ~~%ontvanger+~~ van die boodskap. Sonder aktiewe en empatiese luister is daar dus ~~en~~ diskonneksie in die kommunikasie tussen onderwyser en leerder. Onderwysers se onvermoë om aktief en met empatie te luister staan dan sentraal tot graad elf leerders in hierdie konteks se

belewenis van aggressie tydens kommunikasie, soos aan die lig gebring tydens FASE 1 van hierdie ondersoek.

- Nie-verbale gedrag

Gillis (1994:60) beskryf dat intense kommunikasie van gevoel soos aanvaarding of verwerping; aandag of verveling; en betrokkenheid of onbetrokkenheid deur nie-verbale gedrag gekommunikeer word. Die onderwyser behoort dus tydens kommunikasie met leerders bedag te wees op hul eie en ook leerders se nie-verbale kommunikasie. Die onderwyser moet egter versigtig wees om nie leerders te beoordeel op grond van hulle waarneming van leerder se nie-verbale gedrag nie. Onderwysers kan byvoorbeeld opmerk . %y lyk vir my gespanne vandagō wil jy daaroor gesels?+ Dit is dan belangrik dat onderwysers leerders se nie-verbale gedrag met leerders uitklaar en sommer met die eerste oogopslag op betekenis daaraan heg nie. Dit is dan eweneens belangrik dat onderwysers hul eie nie-verbale gedrag kontroleer tydens kommunikasie.

b) Verbale kommunikasie van onderwysers

Okun (2002:32) vra hoe helpers mense kan help as die helper nie kan leer wat die mense wat hulle wil help oor bekommerd is, of nie hulle eie gevoelens of gedagtes kan meedeel nie. Sy stel dit verder dat kommunikasie probleme die hoof oorsaak is vir interpersoonlike probleme. Hierdie kommunikasie probleme inhibeer ook probleem oplossing.

- Ek-boodskappe

%**Ek-boodskappe**+ word deur Gordon en Burch (1974:137) beskryf as die teenoorstaande alternatief vir die stuur van blamerende %y-boodskappe.+ Volgens hulle begin die kommunikasieproses wanneer een persoon met ander praat omdat hulle die een of ander behoefte het . iets is aan die gang binne in hom of haar en die spraak, of stuur van boodskap (gedrag) is poging om die res van die wêreld, buite die persoon te laat weet wat aangaan binne die persoon. Die persoon konfronteer dus die wêreld met hul behoeftes. In %y-boodskap+ is die fokus dan verkeerdelik op die ander persoon. Byvoorbeeld %y moet nou stilbly!+ of %y behoort van beter te weet!+. Dit

verteenwoordig dus \Rightarrow verwerping van die ander persoon. \Rightarrow Ek-boodskappe+is manier om die fokus te hou by die sender van die boodskap. Dit is metode om effektief te konfronteer sonder om te blameer of die leerders as persoon verwerp te laat voel. Die \Rightarrow Ek-boodskap+ bestaan uit drie dele. \Rightarrow Aanduiding van gedrag wat problematies is; \Rightarrow erkenning van die gevoel wat dit by die onderwyser te weeg bring en \Rightarrow duidelike versoek tot meer aanvaarbare gedrag byvoorbeeld: \Rightarrow Wanneer jy sit en gesels terwyl ek \Rightarrow konsepte verduidelik dan voel dit vir my asof jy nie die klas as belangrik beskou nie en dit maak my geïrriteerd en ongeduldig. Ek sal dit verkies as jy liewer wag tot na die klas om met jou maats te gesels.+ Hy waarsku egter dat wanneer aggressie die gevoelsgedeelte van die driedelige \Rightarrow Ek-boodskap+ is, die leerder geneig is om die boodskap as blamerend en afbrekend te beleef byvoorbeeld \Rightarrow Hy maak my kwaad met jou geselsery, bly nou still!+ Hierdie stelling word dan beaam deur die deelnemers aan hierdie ondersoek soos beskryf in hoofstuk 3. Die onderwyser behoort dus te fokus op die primêre emosie wat beleef word en nie op die belewenis van aggressie nie. Hulle is verder van mening dat die effektiewe \Rightarrow Ek-boodskap+ ook beskryf kan word as \Rightarrow Verantwoordelikhedsboodskap+, omdat dit enersyds die sender van die boodskap, die onderwyser, bemagtig met die verantwoordelikheid vir wat ook al die boodskap kommunikeer. Andersyds los dit die verantwoordelikheid vir die leerder se gedrag waar dit hoort, by die leerder. Dit is volgens Gordon en Burch (1974:137) belangrik om na die gebruik van die \Rightarrow Ek-boodskap+ terug te gaan na aktiewe luister sodat die leerder geleentheid kry om die konfrontasie te verwerk. Volgens Gordon en Burch (1974:137) voldoen hierdie tipe kommunikasie aan drie vereistes vir effektiewe konfrontasie: Dit bevorder bereidwilligheid om te verander; daar is minimale negatiewe evaluasie van die leerder en die kommunikasie affekteer nie die verhouding negatief nie. Sien figuur 4.1.

- Refleksie van gevoel

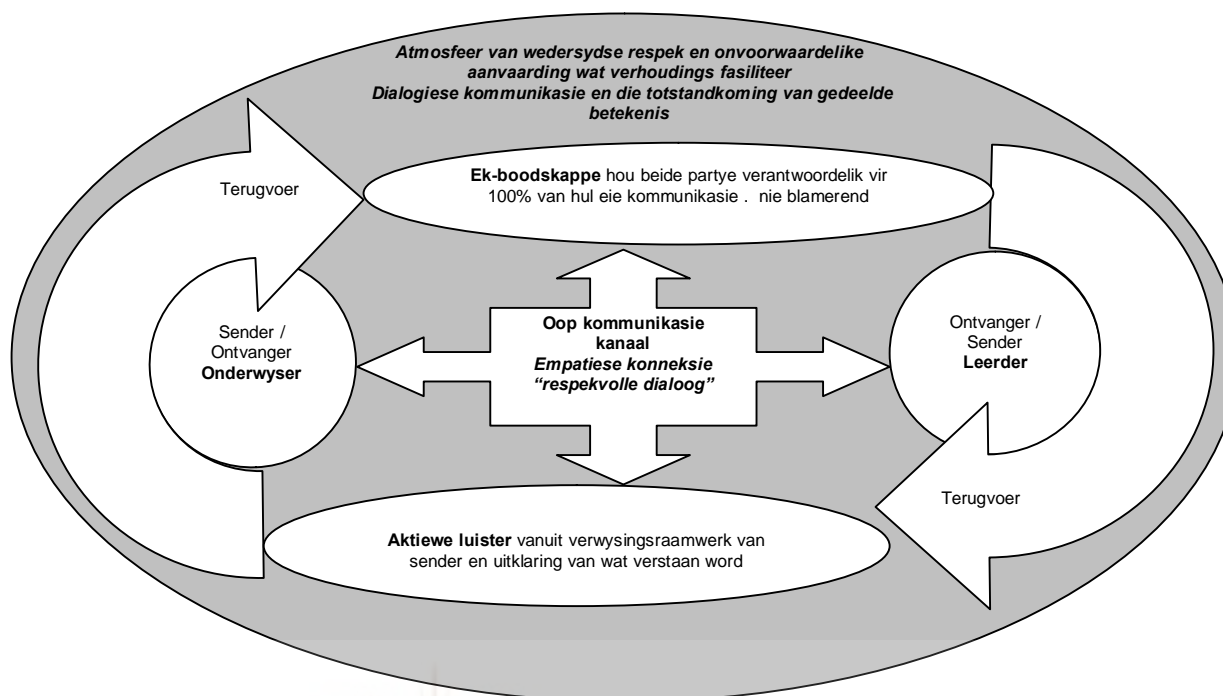
Johnson (2006:153) vra die vraag . Hoe verbeter mens jou vaardigheid om met empatie na ander te luister? Hy stel voor dat elke persoon eers hul eie idees uitspreek, nadat hy/sy die ander persoon se idees of gevoelens akkuraat, en tot die vorige sender se satisfaksie aan hulle terug gekommunikeer het. Gordon en Burch (1974:9) beskryf ook die belang van aktiewe-luister as \Rightarrow respons waarin die luisteraar die boodskap van die sender terug reflekteer aan die sender. Covey (2004:197) beskryf dat, volgens die

tradisie van ~~the~~ talking stick+. waar mense ook al by mekaar kom hierdie stok ook teenwoordig moet wees. Slegs die persoon wat hierdie stok vashou, mag dan praat. Solank jy die ~~the~~ talking stick+vashou, mag net jy praat. Jy verduidelik jou perspektief tot jy voel jy word verstaan (ek boodskap). Ander mag nie hulle uitgangspunt stel, opinies gee of met jou argumenteer nie. al wat hulle mag doen is om jou uitgangspunt te probeer verstaan en dan daardie begrip van wat jy probeer sê met jou uit te klaar. Die ander persoon mag dalk jou standpunt aan jou terug verduidelik om seker te maak hy of sy verstaan wat jy probeer sê (Aktief luister en refleksie van gevoel). Sodra jy voel dat jy verstaan word, is dit jou verantwoordelikheid om die ~~praat~~-stok+aan die ander persoon te oorhandig. Nou is dit die ander persoon se beurt om hulle standpunt te verduidelik en jou beurt om aktief en met empatie te luister. Volgens Covey help hierdie prosedure beide partye om elk 100% van die verantwoordelikheid vir die kommunikasie. praat en luister te aanvaar. Dit fasiliteer dus, myns insiens, ~~en~~ beter balans tussen sender- en ontvangerfunksies binne die kommunikasie interaksie en bied dus weerstand teen die ~~parallelle-monoloog~~+ waar daar ~~en~~ oorbeklemtoning van senderfunksies plaasvind. Volgens Covey is dit nie altyd nodig om fisiese ~~stok~~+of objek te hê om die tegniek van die ~~the~~ talking stick+ toe te pas nie. Volgens hom kan dieselfde proses in mense se gedagtes plaasvind. Dit verg egter dissipline om met eerlikheid en oortuiging gevoelens en standpunte te deel en dan met aandag en met empatie te luister na die ander persoon se oortuigings. Dit is basies manier om met groter bewustheid te kommunikeer en ook te fokus op wat die boodskap is wat die ander persoon besig is om oor te dra. Volgens Covey (2004:201) is dit belangrik dat jy bereid moet wees om saam met die ander persoon te soek na oplossings wat beter is as enige van die huidige voorstelle. Met ander woorde om probleemoplossend en kreatief te dink. Tweedens is dit dan belangrik dat jy bereid sal wees om die ander persoon se standpunt aan hulle te stel. soos jy dit verstaan alvorens jy jou eie standpunt aan hulle probeer verduidelik. Met ander woorde om te luister. Op hierdie manier kan beide partye seker wees dat hulle standpunte ingesien word en kan misverstande uit die weg geruim word.

Covey (2004:201) som die tegniek op deur daarna te verwys dat die twee stappe nie in volgorde plaasvind nie maar dat dit geïnisieer kan word deur met empatie na ander te luister en dan basies te versoek dat hulle met dieselfde aandag na jou luister op soek na ~~en~~ beter oplossing tot die konflik op hande. Die ~~praat~~-stok+is dus ~~en~~ strategie wat bydra tot ~~aktiewe~~ empatiese luister+asook die duidelike kommunikasie van jou eie perspektief

deur verantwoordelike ~~ak~~-boodskappe.+ Aktiewe empatiese luister is ook ~~an~~ aanduiding van die verwisseling van perspektief of dan ten minste die bereidheid daartoe en dui dus op die ontstaan van ware dialoog. Krishnamurti (2005:1-9) beskryf dan hierdie balans tussen ontvanger- en senderfunksies tydens kommunikasie. Hy is van mening dat die woord ~~communication~~+ impliseer dat: ~~we~~ we share together a common factor, think together about a problem; not merely receive, but share together, create together.+ Hy is van mening dat die ontvanger en sender van ~~an~~ boodskap verantwoordelikheid vir die kommunikasie deel. Hy stel dit dan dat ~~sharing~~+beteken dat jy nie regtig die boodskap ~~ontvang~~+nie maar dat in kommunikasie iets saam ~~gedeel~~+word. Krishnamurti (2005:1-9) is van mening dat wanneer ~~an~~ mens passief sit en luister na ~~an~~ paar idees en die idees verwerp of aanneem, jy nog nie waarlik deel word van ~~an~~ gemeenskap in kommunikasie nie. Daar is nie waarlik mededeelsaamheid tydens kommunikasie in so ~~an~~ situasie nie. Hendrix en Hunt (1997:107-108) stel dit dan dat refleksie van gevoel wat outentiek en eerlik gedoen word ons weerhou daarvan om ander se denke te probeer beïnvloed vir jou eie selfsugtige redes. Hulle is van mening dat die mees algemene manier om te reflekteer parafrasering is. Jy sê dus, tydens kommunikasie, in jou eie woorde wat jy dink ~~an~~ ander besig is om te kommunikeer. Jy som die basiese boodskap op wat die ander se woorde aan jou oordra. Dit help om die boodskap te kommunikeer dat die eie verwysingsraamwerk eers ter syde gestel word en dat die onderwyser ruimte laat vir die leerder interpretasie van die werklikheid. Die onderwyser stel dus hul verwysingsraamwerk vir eers ter syde en sien die wêreld deur die leerder se oë. Volgens Gillis (1994:53-54) is refleksie ~~an~~ geparafraseerde respons van die helper wat poog om die gevoel wat deur die ander persoon gekommunikeer word aan hom of haar terug te reflekteer. Sien figuur 4.1. Die onderwyser kontroleer dus nie net hulle eie insig in wat die leerder beleef nie, maar gee ook vir die leerder geleentheid om te reflekteer op die gevoel en denke wat hulle kommunikasie onderlê. Sien figuur 4.1.

Figuur 4.1: *Aktiewe luister en ek-boodskappe fasiliteer respekvolle dialogiese kommunikasie*



4.2.3 Fasilitering van basiese beginsels vir effektiewe onderwyser-leerder-kommunikasie gegrond op respek

Potgieter (2007:4) is van mening dat onderwys in essensie dialogies is en dat wanneer opvoedkundige dialoog verbreek word ontwrigtende en antisosiale gedrag te wagte kan wees. **Empatiese interpersoonlike kommunikasie en dialoogvoering** word dus verenig daarin dat dit neerkom op **empatiese respekvolle kommunikasie wat ook as dialoog beskryf kan word**.

4.2.3.1 Respekvolle dialoog tydens kommunikasie met leerders (kyk figuur 4.1)

Van Niekerk *et al.* (1994:29) stel dit dat tieners hulself en hul eie identiteit vind in hul kommunikasie met hul medemens. Ontoereikende kommunikasie beteken dus ontoereikende identiteitsverwerwing en ontoereikende self-aktualisering. Volgens Pretorius (1994:11) behoort opvoeding: **persoongerig** (gerig op *welsyn* – *geestes-gesondheid* – van kind as persoon), **demokraties** en **buigsaam** te wees. Hy sien dit as die gesofistikeerde opvoedingstyl. Die idee dat onderwys demokraties kan wees vind ook uiting in die onderwyser se styl van opvoeding wat natuurlik ook dui op die

onderwyser se kommunikasie styl. In hierdie verband skryf Oelkers (2000:7-8) oor die uitgangspunte van John Dewey oor demokratiese onderwys: "Dewey's view, democracy is more than a *form of government* – it is a *form of life*, a mode of associated living, of **conjoint communicated experience**" (Dewey, 1985a:93).+ Volgens Oelkers is demokratiese onderwys vir Dewey ook verwant aan denkgewoontes en denkhoudings wat ingestel is op verandering. Volgens Englund (2000:308) kan Dewey beskou word as 'n voorstander van onderwys as kommunikasie en beskryf dan verder vanuit Dewey (1985:8) dat die sosiale lewe van die mens identies is aan kommunikasie en dat alle kommunikasie ook as onderwysend gesien kan word. Hy maak dus die afleiding dat die sosiale lewe van die mens, deur middel van kommunikasie, onderwysend is. Hulle beskryf dan dat gedeelde betekenis tydens kommunikasie in sosiale situasies, vir Dewey, nie 'n voorvereiste vir kommunikasie is nie maar dat gedeelde betekenis iets waarna gestreef word, tydens kommunikasie in sosiale situasies deur middel van kommunikasie. Englund (2000:308) stel dit dan verder dat hierdie benadering geduldige dialoog voorstaan as die mees praktiese en intelligente manier om met ander saam te leef. Englund (2000:308) beskryf dan dat Dewey se idee van gesamentlike leer gebaseer is op vriendskap (verhouding) wat beide leerders en onderwysers uitnooi om aan die leerervaring deel te neem. Gordon en Burch (1974:4) verwys daarna dat die effek wat deur kommunikasie voortgebring word afhang van die kwaliteit van daardie kommunikasie. Die kwaliteit van onderwyserkommunikasie en die belewenis wat dit by die leerder veroorsaak het dan in hierdie ondersoek op die voorgrond getree. Hierdie "gesofistikeerde opvoedingstyl" vind vir my sterk aanklank by wat tot dusver beskryf is in hierdie ondersoek as empatiese effektiewe interpersoonlike kommunikasie en ook by wat deur Gravett (2001:22) as die **dialogiese benadering** tot onderrig en leer beskryf word. Volgens Gravett (2001:35) is die woord dialoog etimologies saamgestel uit die woord *dia*+, wat, *twee* beteken en, *logos*+, vanaf die woord *logos*+, wat logika, denke of te wel, redeneer beteken. Volgens Gravett (2001:35) het *dialoog*+ ook konnotasies van *tussen*+, *vo-oor*+ en *deur*+ en is van mening dat die sentrale konsep wat hierdeur tuisgebring word een is van oorbrugging, konneksie of verhouding. Sy stel dit dan dat dit in essensie verwys na 'n respektvolle verhouding waar die deelnemers saam dink en redeneer. Sy stel dit dan dat daar in 'n dialogiese benadering tot onderrig en leer onderwys gesien word as gegrond op wedersydse respek wat onderwysers en leerders betrek by samewerking en wedersydse ondersoek. Senge (2006:10) beskryf

dialogiese benadering as die vermoë van lede in 'n groep of span om hul eie aannames ter syde te stel en opreg saam te dink.

Vir die Grieke het die woord *dia-logos* die konnotasie in gehou van 'n vrye vloei van betekenis deur 'n groep wat die groep in staat stel om insigte te bekom wat nie deur die individue binne die groep op hul eie bekom kan word nie (Gravett, 2001:35). Senge beskryf dat baie primitiewe kulture hierdie dialogiese benadering hoog aangeslaan het en dat dit as kultuurskat binne sommige primitiewe kulture behoue gebly het. Hy noem dan die Amerikaanse Indiaanse kultuur as een so 'n voorbeeld. Hy is van mening dat hierdie benadering in die moderne samelewing amper heeltemal uitgesterf het, maar dat dit vandag byna herontdek word as waardevolle beginsel vir samelewing. Gravett (2001:35) haal dan vir Burbules (1993:19) aan wat die belang van die verhouding wat tot stand kom in dialogiese interaksies soos volg beskryf: 'A successful dialogue involves a willing partnership and cooperation in the face of likely disagreements, confusion, failures and misunderstandings. Persisting in this process requires a relation of **mutual respect**, trust, and concern . and part of the dialogic interchange often must relate to the establishment and maintenance of these bonds.' Vir die onderwysleersituasie om waarlik dialogiese karakter te hê moet die onderwyser die rol van leerder kan aanneem en moet die idees van die persoon wat die hoof lerende rol speel deur die persoon wat die hoof onderwysende rol speel geag word. Hierdie agting dui op die verwisseling van perspektief of die bereidheid om dit te doen en is ook kommunikasie van die een persoon se **agting-as-persoon** of te wel **respek en onvoorwaardelike aanvaarding** van die ander as persoon. Hierdie agting moet nie net uitgespreek word nie maar ook waarlik gekommunikeer en gedemonstreer word. Hierdie omkeer van die onderrigleerproses of ons kan ook sê rol-omkeerbaarheid van die onderwysende leerder en lerende onderwyser, is wat die dialogiese leerproses waarlik sy dialogiese karakter gee of soos Gravett (2001:37) verduidelik aan die hand van Freire (1971:67) dat wanneer onderwys waarlik dialogies is, leerders ko-onderwysers word en onderwysers ko-leerders word. Senge (2006:222-226) is van mening dat die uiteindelijke doel van dialoog is om verby die insigte en persepsies van die individu te beweeg na 'n gedeelde betekenis.' Hy stel dit dan dat 'n mens nie daarop uit is om te wen tydens 'n dialoog nie, maar dat almal betrokke daarby kan baat mits dit korrek hanteer word. Hy stel dit verder dat 'n nuwe soort denke tot stand kom tydens dialoog wat gebaseer is op die ontwikkeling van gedeelde betekenis. Mense is dan nie langer

primêr in opposisie nie, maar hulle neem deel aan 'n poel van gedeelde betekenis wat ook die eienskap dra dat dit voortdurend kan ontwikkel en verander. Senge is verder van mening dat individue in dialogiese kommunikasie hulle aannames ter syde stel, maar tog die vrymoedigheid het om dit vrylik te kommunikeer.

Bohm (1996:23-24) beskryf dan dat hierdie ter syde stelling van hul eie idees 'n persoon help om te reflekteer op wat presies aan die gang is. Senge (2006:224) verduidelik dat die doel van dialoog dan juis is om die onsamehangendheid in ons denke bloot te lê. Volgens Senge is Bohm dan van mening dat ons soos akteurs is wat vergeet het hulle speel 'n rol en Bohm (1996:23-24) stel dit dan baie treffend waar hy sê dat: *"We become trapped in the theatre of our thought"* Reality may change but the theatre continues. Senge stel dit verder dat dialoog 'n manier is om mense te help om die *"voorstellende"* en *"deelnemende"* aard van hulle denke waar te neem en dus ook om sensitief te word en dit veilig te maak om die onsamehangendheid in onrealistiese denke te herken en te erken. Hy is verder van mening dat waar daar konflik ontstaan tydens kommunikasie, mense bewus word van 'n spanning, maar dat hierdie spanning letterlik veroorsaak word deur denke. Hy stel dit dat mense in dialoog waarnemers word van hulle eie denkwyses en dat wanneer mense die deelnemende aard van hulle denke waarneem, dit vir hulle moontlik word om hulself van hulle denke te distansieer. Hierdie distansiëring maak dit dan moontlik om 'n meer kreatiewe, minder reaktiewe ingesteldheid teenoor jou eie denke te hê. Volgens Senge (2006:225) kan mense dus mekaar deur dialoog help om bewus te word van die onsamehangendheid van hulle denke en op hierdie manier kan die kollektiewe denke meer samehangend en realisties word. Deutsch (2004:90) stel dit dan dat verbintenisse met maats en volwassenes, ondersteunende verhoudings en die uitlewing van pro-sosiale norms belangrike kenmerke van positiewe opvoedingsinstellings is en sê verder dat die ware konflik tydens adolessensie dus gepaard gaan met ware konneksie of verhoudings. In hierdie ondersoek word dit duidelik dat deelnemers beleef dat sekere belangrike beginsels vir respektvolle kommunikasie soms deur onderwysers en leerders geminag word. Die minagting van hierdie beginsels tydens kommunikasie belemmer dan basies effektiewe respektvolle dialoogvoering. Verskeie belewenisse van praktyke van disrespek word beskryf naamlik: belewenis van onregverdigheid, inkonsekwentheid, stereotipering, onbetrokkenheid, versuim om te luister en diskonneksie. Hierdie minagting van beginsels kom basies neer op die minagting van die ander as persoon en inhibeer dus

ware helpende verhoudings wat  n klimaat skep vir effektiewe interpersoonlike kommunikasie en opvoedende dialoog. Om dus respektvolle dialogiese interaksies tydens kommunikasie tussen onderwysers en leerders te fasiliteer is die implementering van die volgende basiese beginsels tydens onderwyser-leerder kommunikasie nodig:

a) Regverdigheid tydens dialogiese kommunikasie met leerders

Wanneer daar sprake kom van beleefde aggressie tydens die kommunikasie van die onderwyser met leerders gaan dit gepaard met belewenis van onregverdigheid. Die onregverdigheid is telkens vir die deelnemers aan hierdie ondersoek daarin geleë dat hulle basies nie aangehoor voel nie. Die leerders beleef frustrasie omdat hul stem nie gehoor word nie. Dit blyk dat leerders hul soms wend tot sosiaal onaanvaarbare gedrag (uitlokking van onderwysers onder andere) om hul boodskap ontvang te kry. Potgieter (2005:5) beskryf dat leerders uiters skerpsinnige vermoë het om enige vorm van onregverdigheid en ongeregtigheid op te merk. Volgens Potgieter (2005:5) kan leerder wat verontreg voel uiters parmantige houding inneem wat nie met hul gewone doen en late strook nie. Hy stel voor dat wanneer dit gebeur dat leerders blyk onregverdig behandel te voel hulle by openlike gesprek (dialoog) betrek word. In die gesprek behoort die onderwyser te poog om die leerder se perspektief in te sien en te verbreed sodat die leerder se sin vir regverdigheid hierdeur kan ontwikkel. Myns insiens, behoort die onderwyser eweneens die leerder se verwysingsraamwerk te probeer verstaan alvorens hul probeer om dit te verbreed andersins sal die leerder weersin in die onderwyser se poging tot hulp en bystand ontwikkel wat lei tot  n diskonneksie tydens die kommunikasie van onderwyser en leerder. Hewitt (2006:52) stel dit dat in die mees fundamentele sin die inherente sosiale aard van die mens ingesien en verstaan moet word en dat individuele geregtigheid en vryheid om te groei en ontwikkel altyd gebaseer is op  n regverdige verhouding met ander wat die sosiale omgewing deel en as sulks ook deel in die gevolge van daardie groei.

b) Konsekwenheid tydens dialogiese kommunikasie met leerders

Konsekwenheid kan maklik gesien word as in stryd met individualisering van onderrig. Leerders en onderwysers het dikwels  n oorvereenvoudigde siening dat die een leerder presies soos die ander behoort behandel te word en laat dit maklik buite rekening dat

elke situasie en elke persoon uniek is. Onthou dat die leerder leer van aksies van die onderwyser, omdat aksies in hierdie ondersoek gesien word as kommunikasie en dat kommunikasie poog om die ontvanger van boodskap in die een of ander opsig te verander. Daar sal dus opvoedkundig gesproke geleenthede wees waar leerders verskillend behandel sal word van mekaar. Hierdie ~~%~~differensiasie van onderrig+ of individualisering moet nie verwar word met inkonsekwentheid nie. Die woordeboek (HAT, 2000:594) verklaar konsekwent as: ~~%~~Wat logies voortvloei uit die voorafgaande; aan die logiese voortvloeiels getrou blywend: Die konsekwente toepassing van beginsels, jou oordeel. Die konsekwente gevolg van jou daad. Jy moet konsekwent bly al werk dit soms tot jou nadeel. Iemand wat **altyd konsekwent handel** en daarom **deur almal vertrou word**.+ Konsekwentheid bou dus vertroue in die onderwyser-leerder verhouding en fasiliteer dus respektvolle dialoog.

c) Erkenning van uniekheid tydens dialogiese kommunikasie met leerders

Potgieter (2005:11) beskryf dan onder sterk positiewe verhouding met leerders dat dit van uiterste belang is om die kind as individu te ken sodat positiewe verhouding tot stand kan kom. Die onderwyser sal veel eerder in die posisie wees om kind te help en te begelei, deur dialogiese kommunikasie, wanneer hy/sy die kind se unieke agtergrond, probleme, talente en tekortkominge ken met ander woorde die kind se perspektief kan insien. Hy stel dit dat: ~~%~~Die onderwyser vir wie dit erns is om die kind behoorlik op te voed, doen dit met waardigheid en met hoogagting vir die kind se besondere wyse van in-die-wêreld-wees, sodat die kind hom op grond van sy eie, vrywillige beslissinge aan die gesag van menswaardige behoorlikheidseise sal onderwerp.+ Die miskennings of ontkenning van die individuele leerder se unieke manier van dink en doen word dus deur die leerder basies beleef as ~~%~~ objektivering en miskennings van hulle unieke menswees en sal disrespek en diskonneksie tydens die leerder en onderwyser kommunikasie in die hand werk.

d) Betrokkenheid by leerders tydens dialogiese kommunikasie

Goleman (2006:106-107) beskryf dan dat daar by interpersoonlike kommunikasie melding gemaak kan word van die ~~%~~ek-jy verhouding+ wat dan staan teenoor die ~~%~~ek-dit verhouding.+ Betrokkenheid dui, myns insiens, ook op die ken-verhouding wat

onderwysers met hul leerders verwerklik. Betrokkenheid dui op die bemoeienis wat daar met leerders gemaak word deur hul onderwysers. In hierdie bemoeienis word die leerder dan deur die onderwyser as subjek geken en verstaan. In essensie is dit, myns insiens, wat beskryf kan word as 'ek-jy verhouding' teenoor objektiewe 'ek-dit verhouding'. Goleman (2006:107) beskryf een mens se betrokkenheid by ander as 'ek-jy verhouding'. In hierdie 'ek-jy verhouding' word die verhouding 'n doel in sigself. Hy kontrasteer dan hierdie tipe verhouding met 'n ek-dit verhouding waar mense mekaar behandel as middele tot 'n doel. Hiervolgens en inderdaad deur die verloop van hierdie hele ondersoek het dit dus toenemend duidelik geword dat die kommunikasie van onderwyser met leerders die 'meganika' of 'innegoe' verteenwoordig waarmee onderwysers respekvolle verhoudings met leerders bou en behou en dat ware opvoeding en onderrig nie sonder hierdie besondere betrokkenheid of 'ek-jy verhouding' wat ook as helpende verhouding getipeer kan word, kan geskied nie. Dit blyk dan in hierdie opsig dat die credo . ***in die onderwys, is die mense, die taak.*** baie diep en ver strek, as dit kom by onderwyser-leerder verhoudings. Die respekvolle 'ek-jy verhouding' skep dus die klimaat wat die dialogiese kommunikasie fasiliteer en die onvoorwaardelike aanvaarding wat tydens respekvolle dialoog gekommunikeer word bou en onderhou die 'ek-jy verhouding'. Overstreet (1959:175) stel dit duidelik waar hy beskryf dat waar mense slegs gedeeltelik sien, of verstaan, hulle nie volkome sien of verstaan nie en dat waar daar egosentriese siening is mense ook nie empatiese sieninge het nie. Hy gaan verder deur te sê dat as daar enigsins wette in die sielkundige heelal bestaan, hierdie sekerlik een van hulle is.

4.2.3.2 Die belang van konneksie tydens kommunikasie met leerders

Okun (2002:21) is van mening dat dit die **proses** van verbale en nie-verbale kommunikasie is wat van belang is en dat dit nie die **inhoud** is waarop die verhouding gebaseer is wat die grootste rol speel in helpende verhoudings nie. Volgens haar is die belangrikste voorvereiste vir effektiewe helpende verhouding, empatiese kommunikasie en die helpende verhouding die hoeksteen vir enige hulp proses. Sentraal dan tot die hulp en ondersteuning van die kind deur die onderwyser is die kommunikasie in die verhouding wat hy of sy verwerklik met die leerders in hul sorg. Die voorvereiste vaardigheid in die vorming en handhawing van die helpende verhouding, is effektiewe interpersoonlike kommunikasie. In hierdie verband is Goleman se opvolg op sy 1996

werk *Emotional Intelligence*. *Social Intelligence* (2006:10-19) van belang. Die sub-titel lees *The New Science of Human Relationships*. Hoe gebeur dit dat die een persoon die ander se sienings en/of gedrag beïnvloed? Hoe help en ondersteun een persoon *an* ander.

Hoe presies steek hierdie komplekse sosiale interaksies in mekaar? Goleman (2006:10-11) beskryf dat die sosiale brein van die mens gesien kan word as die som van neurale meganismes wat mense se interaksies met mekaar beheer, insluitend gedagtes en emosies omtrent mense en verhoudings. Volgens hom is hierdie *sosiale brein* die enigste biologiese sisteem wat op die sosiale omgewing *an*stems en wat ook deur die interne staat van ander beïnvloed word. Hy is van mening dat die neurale meganismes van die sosiale brein uniek is in hul sensitiwiteit vir die wêreld. Hy stel dit verder dat waar en wanneer daar ook al van aangesig tot aangesig gekommunikeer word, die sosiale breine van die mense betrokke by die interaksie met mekaar konnekteer. Goleman stel dit dat sosiale interaksies selfs 'n rol speel in die vorming van die brein deur *neuro-plastisiteit*. Dit beteken dat herhaalde ervarings die vorm, grootte en hoeveelheid neurone en hul sinaptiese konneksies kan beïnvloed (Jensen, 2006:11-12). Ervaring en belewenisse kan dus volgens Goleman en ook Jensen (2006:10) die fisiese *hou* van die brein verander deur die brein herhaaldelik in 'n gegewe register *an* te dwing. Belangrike verhoudings met betekenisvolle ander in die mens se lewe kan dus geleidelik sekere neurale netwerke vorm en verander. Goleman (2006:10) stel bogenoemde, onomwonde, wanneer hy sê dat: *An effect, being chronically hurt or angered, or being emotionally nourished, by someone we spend time with daily over the course of years can refashion our brain.* Hy is van mening dat hierdie nuwe ontdekkings aan die lig bring hoe verhoudings 'n subtiele dog kragtige lewenslange impak het. Hy stel dit ook dat hierdie selfde bevindings daarop dui dat daar, op enige stadium in 'n gegewe individu se lewe, 'n moontlikheid bestaan van herstel van persoonlike verhoudings met ander. Hy is van mening dat hoe ons met ander konnekteer, van besondere betekenis is. As hierdie sienings omtrent menslike interaksies waar is dan hou dit verreikende gevolge in vir alle situasies waar mense, deur middel van kommunikasie, veral interpersoonlike kommunikasie, in interaksie met mekaar is en soos afgelei kan word vanuit die data in hierdie ondersoek het die interpersoonlike kommunikasie tussen onderwysers en leerders 'n betekenisvolle impak op leerders.

Die onderwyser se houding van onvoorwaardelike aanvaarding ten opsigte van opvoedkundig verantwoordbare kommunikasie, of te wel opvoedingsdialoog, waar leerders waarlik aangehoor word en aangehoor voel is dus onontbeerlik. In hierdie ondersoek kom die belang van respekvolle dialogiese kommunikasie na vore en dit blyk dat volwasse altruïstiese houding, dialogiese houding, of houding van onvoorwaardelike aanvaarding . of te wel respek vir die leerder as persoon . tydens die interaksie met leerders van uiterste belang is. Myns insiens bied die onderwyser se kommunikasie met die adolessent in hierdie opsig unieke uitdaging aan die onderwyser. Thom vermeld in Louw (1990:424) dat adolessente se preokkupasie met eie denke gesien kan word as sentrering wat dan lei tot die beperking van formeel-operasionele denke tydens adolessensie wat ook bekend staan as egosentrisme. Hy stel dit dan verder dat Elkind (1975) van mening is dat adolessente egosentrisme daartoe kan lei dat adolessente nie aldag daarin slaag om te onderskei tussen dit waaroor hulle dink en dit wat ander dink nie. Die adolessent skep dus denkbeeldige gehoor en dit gee aanleiding tot adolessente se sterk neiging om met die norme van die portuurgroep te konformeer en die bewustheid van hierdie denkbeeldige gehoor veroorsaak ook soms intense selfbewustheid, skaamheid en behoefte aan privaatheid. Inderdaad kom hierdie behoefte aan privaatheid in hierdie ondersoek na vore waar die belewenis van aggressie tydens kommunikasie met onderwysers telkens deur leerders beskryf word as ~~%disrespek . voor ander+~~ . Al hierdie faktore is unieke uitdagings vir die onderwyser se interpersoonlike kommunikasie vaardighede in die klaskamer en die verwerkliking van respekvolle dialoog. Thom vermeld in Louw (1990:424) dan dat desentrering dan veral bevorder word deur interaksie (kommunikasie) met ander persone (onderwysers). Volgens hom word die adolessent se ervaring van homself of haarself dan meer objektief, realisties en minder selfgesentreerd. Dit is dus deur hierdie ondersoek aan die lig gebring dat spesifiek respekvolle dialoog gebou op ~~an~~ houding van onvoorwaardelike aanvaarding hiertoe sal bydra. Die adolessent leer dus tydens interpersoonlike kommunikasie met die onderwyser hoe om ware interpersoonlike verhoudings op te bou. Soos reeds vermeld speel die onderwyser hierin unieke rol in die totstandkoming van ~~%helpende verhouding+~~ en die kommunikasie wat die onderwyser in hierdie opsig verwerklik kan dan fasiliterende of inhiberende uitwerking op die ontwikkeling van hierdie verhouding en selfs die verwerkliking van latere verhoudings in die lewe van die adolessente leerder hê.

Kachman en Mazer (1990:6) beskryf dan dat adolessente egosentriese, objektiewe en logiese analise van hulself en ander mag beperk. Overstreet (1959:42-58) stel dit dat ons afhanklik is van konneksie met ons omgewing vir ons psigiese gesondheid, groei en volwassewording. Hierdie kreatiewe konneksies met die wêreld en die mense om ons is dan die spil waarom ons volwassewording en psigiese gesondheid draai. Overstreet (1959:58) stel dit dan dat dit as 'n basiese gegewe beskou kan word dat jou lewe net in goeie orde kan wees in die mate wat jou kommunikatiewe konneksies tussen jou en jou wêreld relatief volwasse is en besig is om volwasse te word. Reich en Kerten (Reich 2007:13) verduidelik die belang van empatiese konneksies tussen onderwysers en leerders waar hulle sê dat 'n mens die posisie van self-observasie kan oorkom deur interaksies met ander. Volgens hulle word die terugvoer wat jy ontvang gedurende jou interaksies met ander geïnternaliseer en word dan ook deel van die interne dialoog wat jy met jouself voer. Daar ontstaan dan 'n tipe spanning tussen self-observasie en die observasies van ander en dit veronderstel dan dat 'n mens in hierdie self-gesprek 'n toleransie sal hê vir ambivalensie en frustrasie. Hy verwys dan verder na Dewey wat van mening was dat party mense 'n beter vermoë ontwikkel om empatie te hê met ander en dat onderwys in die multikulturele samelewing behoort te fokus op verhoudings omdat die inhoud van leer altyd gekommunikeer word tydens kommunikasie en beleefde verhoudings met ander.

Rudolph, Roesch, Greitemeyer en Weiner (2004:817) stel dit dat om ander tegemoet te kom (altruïsme) en om ander teen te staan (aggressie) die kern is van sosiale sielkunde en dat hulle sterk van mening is dat om hierdie twee konsepte saam te bring in gedeelde teoretiese raamwerk, waardevolle poging sal wees.

Die tipes kommunikasie wat dan na vore tree uit hierdie navorsing . respekvolle dialogiese kommunikasie, gebou op houding van onvoorwaardelike aanvaarding en altruïsme, teenoor disrepekvolle, aggressiewe, parallelle-monoloog en die egosentriese houdings, wat hierdie tipes kommunikasie onderlê, speel dan deurslaggewende rol in die verstaan van leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers. Dit kan aan die hand van figuur 4.2 geïnterpreteer word en in figuur 4.2 word dus geïllustreer dat:

- **Kommunikasie Tipe 1 – Altruïsties respekvol: S1 – O1** Altruïstiese sender van die boodskap (%talking stick+ / %praatstok+benadering) kommunikeer met altruïstiese ontvanger (%show me+ / %wys-my+benadering) en dit bevorder dialoog waarin konneksie, respek en helpende verhouding tot stand kom gebou op onvoorwaardelike aanvaarding . dit dien as buffer teen aggressie.
- **Kommunikasie Tipe 2 – Egosentries disrespekvol: S2 – O2** Egosentriese sender (%big stick+ / %grootstok+benadering) kommunikeer met egosentriese ontvanger (%Make-me+ / %maak-my+benadering) en dit lei tot parallelle-monoloog waarin disrespek die botoon voer en aanleiding gee tot diskonneksie in die verhouding en belewenis van aggressie. Die tipe kommunikasie interaksie is gebou op voorwaardelike aanvaarding wat beleef mag word as vorm van verwerping.
- **Kombinasie van kommunikasie tipes – Tipe 2 Egosentries-disrespekvol na Tipe 1 Altruïsties- respekvol: S2 – O1 Egosentriese disrespekvolle sender (ES) met 'n “grootstok” of magsgeoriënteerde benadering** wat verseg om ook na die ontvanger van sy/haar boodskap te luister, dwing basies die altruïstiese ontvanger (AO) met %wys-my+benadering om meer aggressiewe houding van egosentriese ontvanger (EO) of %maak-my+houding aan te neem. Hierdie tipe interaksie sal dan geneig wees om aggressie te laat toeneem en disrespek en diskonneksie in die verhouding te laat toeneem.
- **Kombinasie van kommunikasie tipes – Tipe 1 Altruïsties-respekvol na Tipe 2 Egosentries-disrespekvol: S1 – O2 In hierdie manier van kommunikeer bevorder die altruïstiese-respekvolle sender (AS) dialogiese kommunikasie deur die fokus van die kommunikasie te verskuif vanaf sender rol na 'n altruïstiese ontvanger (AO) rol.** Ope %wys-my+benadering word gehandhaaf waarin die ontvanger waarop die boodskap gemik is (leerder) met empatie en respek aangehoor word. Dit laat die ontvanger (leerder) toe om die egosentriese sender (ES) rol aan te neem waarin hulle aangehoor voel. Die houding van onvoorwaardelike aanvaarding (respek) wat deur die altruïstiese-respekvolle sender uitgeleef word kommunikeer empatie en die kommunikasie bou dan 'n band van begrip, respek en vertroue wat die egosentriese sender mettertyd toelaat om 'n altruïstiese sender (AS) rol (praat-stok) en selfs altruïstiese ontvanger (AO) rol (%wys-my+) aan te neem. Hierdie tipe interaksie is dan gebou op onvoorwaardelike aanvaarding van die ander deelnemer aan die kommunikasie interaksie. Hierdie

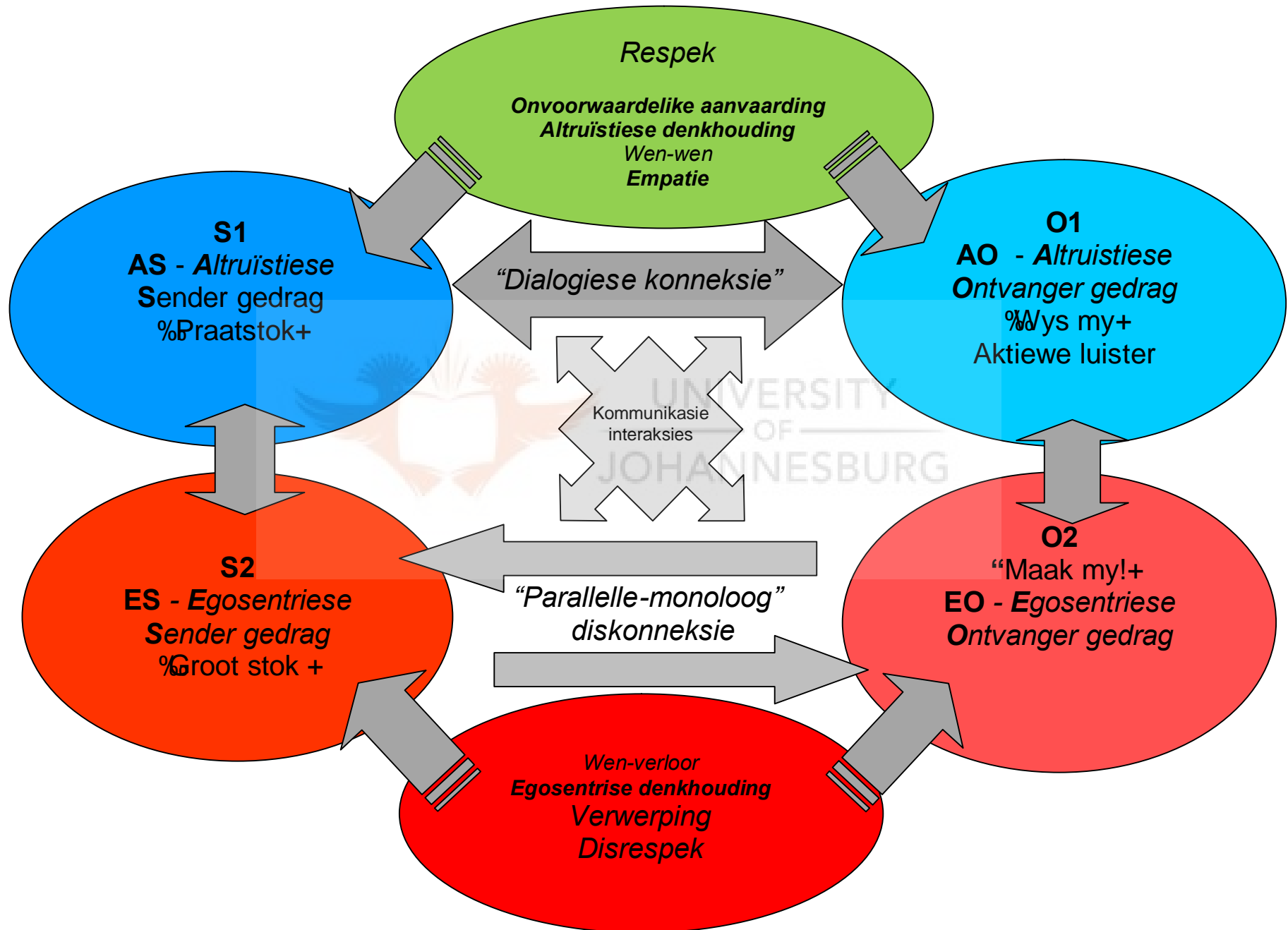
tipe interaksie sal dan weerstand bied teen die belewenis van parallelle-monoloog en meegaande aggressie in die onderwyser-leerder verhouding.

In figuur 4.2 (Raamwerk vir die fasilitering van respektvolle, dialogiese, kommunikasie) kan gesien word hoe respektvolle dialogiese interaksie, gebou op onvoorwaardelike aanvaarding, soos beskryf deur die deelnemers aan hierdie ondersoek en soos te voorskyn gekom het uit die data, geïnisieer en onderhou word. Onderwysers kan poog om deur middel van die regulering van hul eie kommunikasie die kommunikasie interaksies met leerders, in hul sorg, te verbeter. Die volgende boodskap kan verbaal, ondersteun deur nie-verbale aksies, aan leerders gestuur word. Wanneer dit blyk dat die interaksie op onafwendbare konflik afstuur kan die volgende boodskap (verbaal en/of nie-verbaal) aan die leerder gekommunikeer word:

“Goed, dit lyk vir my asof jy ongelukkig is oor iets, ek sou graag wou help as ek kan, as jy wil kan jy dit aan my verduidelik ek sal na jou luister en dan vir jou probeer sê hoe ek jou verstaan...”



Figuur 4.2 'n Raamwerk vir die fasilitering van respektvolle, dialogiese, kommunikasie



4.3 GEVOLGTREKKINGS

Na afloop van die navorsing kom ek dus tot die volgende gevolgtrekkings.

4.3.1 Doelstellings

Die doelstellings van hierdie navorsing was gewees om:

- Sekondêre skool leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers te verken en te beskryf
- Riglyne vir effektiewe kommunikasie tussen sekondêre skool leerders en hul onderwysers met spesiale verwysing na die hantering van aggressie tydens die kommunikasie verhouding te beskryf

4.3.2 Navorsingsontwerp en metode

Die navorsingsontwerp is kwalitatiewe ontwerp en is dus verkennend, beskrywend en kontekstueel van aard. Die navorsingsontwerp is ook fenomenologies van aard en rus op fenomenologiese beginsels en metodes. **Die navorsing het in twee fases geskied** Die fokus gedurende FASE 1 was die beskrywing en kwalitatiewe analise van graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers. In wese op soeke na die ~~impak~~ van onderwyser kommunikasie. In hierdie navorsing is fenomenologiese metodes en beginsels toegepas. Giorgi (1997:5) beskryf dan fenomenologiese metodes in kwalitatiewe navorsing as: ~~%~~ the task is to describe the intentional objects of consciousness from within the perspective of the phenomenological reduction.+ Hierdie wetenskapsfilosofie en metode kom dus daarop neer dat gepoog word om die individu se gedrag en ervaring te verstaan binne die raamwerk van sy eie belewenisse. Die fokus gedurende FASE 2 was om riglyne vir effektiewe kommunikasie tussen sekondêre leerders en hul onderwysers te beskryf met spesiale verwysing na die hantering van aggressie tydens die kommunikasie verhouding. Dit is gedoen deur deeglik te besin oor wat deur die data en literatuur gedurende fase een geopenbaar is asook die aanbevelings en beskrywings rondom aggressie en kommunikasie beskikbaar in die literatuur te bestudeer.

4.3.3 Resultate

In FASE 1 van hierdie fenomenologiese ondersoek het ek dus gepoog om sekondêre leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers te verstaan en te beskryf soos wat dit deur die leerders self beleef en aan betekenis gegee word. In FASE 2 van die navorsing het ek riglyne vir effektiewe kommunikasie tussen sekondêre leerders en hul onderwysers beskryf met spesiale verwysing na die hantering van aggressie in die kommunikasie verhouding. Hier volg dan bondige sinopsis van die resultate van FASE 1 en FASE 2 van die navorsing:

4.3.3.1 FASE 1: Verkenning en beskrywing van graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers

Leerders beskryf respek as sentrale konsep binne hul belewenis van aggressie in die kommunikasie met hul onderwysers. Leerders beskou wederkerige respek in die leerder-onderwyser verhouding as van groot belang. Verskeie praktyke van disrespek word dan geïmplementeer in die leerder-onderwyser kommunikasie. Hierdie disrespekvolle praktyke, of aggressiewe kommunikasie praktyke, het verskeie intra-asook interpersoonlike reaksies by die leerders tot gevolg. Negatiewe emosies, verlaagde selfbeeld, negatiewe akademiese houding, sosiale onttrekking asook projeksie van gevoelens word deur leerders beskryf. Sentraal tot hierdie reaksies is die sosiale effek van die portuurgroep in hierdie konteks. Leerders se belewenis van vernedering as vernedering-voor-ander leerders (wanneer onderwysers aggressief optree) blyk impak te hê op die mate waartoe leerders aan sulke ervarings negatiewe betekenis toeken. Leerders beskryf ook sekere kenmerkende beginsels van effektiewe interaksies tussen leerders en onderwysers. Leerders beskryf dat die handhawing van hierdie beginsels noodsaaklik is binne hul verhouding met onderwysers en dat hierdie beginsels soms afwesig is in hulle kommunikasie en interaksies met hul onderwysers. Die beginsels wat dan veral in die data na vore kom, is regverdigheid, respek vir die uniekheid en individualiteit van leerders, onderwysers se betrokkenheid by en konneksie met die leerders in hul sorg, wederkerige begrip asook deelnemende kommunikasie. Veral onderwysers se bereidwilligheid en vermoë om na die leerders te luister word as problematies deur die deelnemers beskryf. In terme van die belewenis van aggressie tydens kommunikasie met onderwysers kom graad elf leerders in hierdie

konteks se belewenis dus neer op die belewenis van parallelle-monoloog waarin elke deelnemer aan die kommunikatiewe interaksie hul *self*, aggressief-egosentries handhaaf op so manier dat dit ten koste van dialoog en outentieke kommunikasie plaasvind. Hierdie interaksie bring dan negatiewe beleving van die verhouding mee wat die toekoms van die leerder-onderwyser-verhouding negatief affekteer. Die beleefde aggressie tydens die kommunikasie met die onderwyser word dus as uiters disrespekvol deur leerders beleef. Wanneer hierdie disrespek beleef word deur 'n leerder kom dit neer op die belewenis van 'n parallelle-monoloog tydens die kommunikasie interaksie waar een of beide van die partye egosentries vaskleef aan hul eie perspektief. Hierdie belewenis van basies egosentriese-kommunikasie vorm myns insiens die kern van die belewenis van disrespek. Graad elf leerders se belewenis van aggressie tydens kommunikasie met hul onderwysers is dus tot die essensie van hierdie belewenis gereduseer. Hierdie essensie is beskryf as die belewenis van parallelle-monoloog tydens kommunikasie. My aanbeveling vir verdere navorsing is dus om te fokus op die ontwikkeling en in stand houding van wedersydse respek tydens kommunikasie tussen onderwyser en leerder. 'n Moontlike benadering hiertoe sou wees om die onderwyser en/of leerder se rol in die totstandkoming en handhawing van die parallelle-monoloog te ondersoek aangesien die belewenis van parallelle-monoloog tydens kommunikasie dui op die belewenis van disrespek en 'n verhoging van frustrasie en aggressie tydens kommunikasie omdat leerders beleef dat hul perspektief nie in ag geneem word nie en dus deur die onderwyser verwerp word.

4.3.3.2 FASE 2: Riglyne vir die hantering van onderwyser-leerder kommunikasie met spesiale verwysing na die hantering van aggressie

Die onderwyser kan dus in 'n respekvolle dialoog met leerders helpende verhouding met leerders tot stand bring wat 'n houding van onvoorwaardelike aanvaarding demonstreer, of te wel modelleer. Dit is dus myns insiens sinvol om hier te praat van 'n goeie kommunikasie gewoontes. 'n Eenvoudige manier om 'n effektiewe kommunikasie gewoonte te beskryf sou dus wees om te sê dat die effektiewe kommunikasie gewoonte enige gewoonte is wat respek demonstreer vir die ontvanger van jou boodskap se perspektief. Hierdie respek word gedemonstreer deur waarlik en empaties na die ander persoon te luister. As ek in ag neem dat alle gedrag 'n omtrent jou self kommunikeer dan sluit hierdie definisie van effektiewe kommunikasie

gewoontes alle vorme van gedrag tydens kommunikasie in. Hierdie tipe interaksie wat onvoorwaardelike aanvaarding van die leerder se perspektief en respek en agting vir mekaar as persoon tussen leerders en onderwysers ondersteun behoort ook die weg oop te laat vir leerders om hul denkpatriere te herstruktureer onder empatiese begeleiding van die onderwyser en op hierdie wyse kan frustrasie en aggressie in die klaskamer verminder. Die onderwyser kan natuurlik ook, deur empaties te luister, hul eie verwysingsraamwerke wysig en so onderwyser word wat *van* hul leerders leer *omtrent* hul leerders. Die respektvolle dialoog tussen onderwysers en leerders kan dus in sy essensie beskryf word as: altruïsties, dialogies en rus op onvoorwaardelike aanvaarding van die ander deelnemer aan die kommunikasie interaksie, as persoon. Hierdie tipe kommunikasie bied dan weerstand teen die toename van aggressie wat voortgebring word deur egosentries gemotiveerde parallelle-monoloog. Dit is dus aan die hand van die bo genoemde vir my duidelik dat ek my doelstellings bereik het.

4.4 AANBEVELINGS

In aanbeveling dan vir die oplossing van die probleem oor hoe onderwysers aggressie tydens die kommunikasie met die leerders in hulle sorg beter en meer effektief kan hanteer, kan ek na afloop van die ondersoek die volgende aanbevelings maak op grond van die ondersoek.

Onderwysers behoort opleiding, of minstens een of ander vorm van begeleiding, te ontvang omtrent die rol wat hulle intensionele . en soms onintensionele kommunikasie in die verwerkliking van hulle onderrig met die leerders in hul sorg speel. Die eerste, en mees basiese aanbeveling is dus dat onderwysers bewustelik behoort te kommunikeer. Daar behoort klem gelê te word op die stigting van helpende verhoudings en onderwysers se kennis, vaardigheid sowel as houding omtrent die stigting, onderhouding en selfs beëindiging van helpende verhoudings behoort aandag te geniet. Ek wil my graag hier by Barbra Okun (2002:21) skaar waar sy sê dat helpende verhouding gesien kan word as essensiële fondament van die hulpproses. Okun (2002:40-41) beskryf dan drie basiese karaktertrekke van effektiewe helpers naamlik respek en onvoorwaardelike aanvaarding van die ander as persoon; empatiese verstaan van ander se belewenisse vanuit die ander se perspektief en ook die kommunikasie van outentiekheid en kongruensie van woord en daad. Leerders in die Suid-Afrikaanse

konteks het duidelik behoefte aan helpende verhoudings en onderwysers, kan gesien word as die eerste linie van algemene gesondheidswerkers wat impak maak op die geestesgesondheid van leerder. In terme van hierdie gepaste gedrag en strategie, asook algemene benadering tot kommunikasie tussen leerder en onderwyser, het respektvolle dialogiese (pedagogiese) kommunikasie op die voorgrond getree as teenvoeter vir disrespektvolle parallelle-monologiese kommunikasie. Hierdie respektvolle dialoog word dan, myns insiens ook gekenmerk en ondersteun deur sterk altruïstiese en empatiese benadering waar leerders onvoorwaardelik as persoon gerespekteer word. In kort kan ek dus die aanbevelings van hierdie ondersoek so opsom:

- Onderwysers behoort deeglike opleiding te ontvang rondom nie net hulle onderskeie akademiese+ gebiede, wat hulle kommunikeer nie, maar ook in die aanwending van **respektvolle dialoog**, hoe hulle kommunikeer tydens kommunikasie interaksies met die leerders in hulle sorg.
- Onderwysers behoort tydens kommunikasie met leerders in hul sorg **houding van onvoorwaardelike aanvaarding** te kommunikeer waar leerders aanvaar word vir wie hulle is alvorens hulle begelei kan word na dit wat hulle kan wees.
- Onderwysers behoort opleiding te ontvang in die hantering van **interpersoonlike konflik** en ook hoe om dit met **empatie en deernis** te benader sodat daar **kreatiewe probleemoplossing** kan plaasvind in die interaksie.
- Onderwysers behoort opleiding te ontvang in die stigting, handhawing en beëindiging van waarlik **helpende verhoudings** met hulle leerders.

4.5 OPSOMMING

Ek wil afsluit met die woorde van wyle Doktor Anton Rupert soos aangehaal deur die verslagspan wat artikel skryf oor hom na sy afsterwe vir die voorblad van die Beeld van Vrydag, 20 Januarie 2006: "Ons is mikrokosmos van die wêreld se probleem om in harmonie saam te leef. Ek bid dat ons in hierdie wye, droë land in ware vennootskap sommige van die antwoorde sal vind vir sinvolle medebestaan" + Ek wil dan aggressie tydens kommunikasie+ van die onderwyser met die leerder, en dan inderdaad ook van die leerder met die onderwyser tipeer as **Parallelle-monoloog**+ waarin een of albei partye poog om hul self of self-konsep op aggressiewe wyse te handhaaf in interaksie wat gepaard gaan met **verlies aan wedersydse respek en aanvaarding tydens die kommunikasie**. Hierdie tipe interaksie kontrasteer dan direk met wat beskryf kan word

as respektvolle **dialogvoering** wat dan gekenmerk word deur empatie en bereidwilligheid van die persone betrokke om afstand te doen daarvan om hul eie perspektief te wil verdedig, bes moontlik omdat die kommunikasie nie as bedreigend beleef word nie weens 'n atmosfeer van onvoorwaardelike aanvaarding. Hierdie tipe interaksie, gekenmerk deur **onvoorwaardelike aanvaarding** en **wedersydse respek**, dra dan ook die kenmerk dat dit kan lei na interpersoonlike probleemoplossing en wen-wen alternatief wat interpersoonlike probleemoplossing en die vermindering van interpersoonlike konflik en meegaande aggressie fasiliteer. **Respektvolle altruïstiese denkhouding** en **outentieke empatiese** optrede staan dus ook sentraal tot die totstandkoming en uitbouing van effektiewe interpersoonlike kommunikasie wat **konneksie** en 'n **helpende verhoudings** tussen leerders en onderwysers fasiliteer. Respek en onvoorwaardelike aanvaarding is dus tweerigting straat tussen onderwyser en leerder maar myns insiens rus die verantwoordelikheid om effektiewe interpersoonlike kommunikasie interaksie te inisieer by die onderwyser. Of, in die woorde van een van die deelnemers aan hierdie navorsing:



W soms is dit nodig om eerste uit te reik.

SLOTWOORD

Spreek 15:1 “n Sagte antwoord laat woede bedaar. Skerp woorde maak mense woedend.”

5. BIBLIOGRAFIE

ANON. 2002. The purposes of education in American democracy. (*In* Microsoft Encarta 2002.) [CD].

ARGYRIS, P. *et al.* 1994. Improving conflict resolution skills of primary students through curriculum adaptation and teacher interventions. Available: ERIC database: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED374377>. 20 September 2007.

BARON, R.A. & BYRNE, D. 1997. Social psychology. 8th ed. Boston: Allyn and Bacon.

BEAVER, D. 2002. NLP: For lazy learning . How to learn faster and more effectively. London: Collins & Brown.

BENGHIAT, L. 2006. My seun die monster. Beeld: 17, 19 Mei. Beskikbaar: News24.com.

BOHM, D. 1996 [2004]. On dialogue. London: Routledge.

BOXER, P., TISAK, M.S. & GOLDSTEIN, S.E. 2004. *Is it bad to be good? An Exploration of aggressive and prosocial behavior subtypes in adolescence*. Journal of Youth & Adolescence, 33(2):91-100.

BURKE, J.R. 1997. *Examining the validity structure of qualitative research*. Education, 118(2): 282-293.

CARSON, R.C., BUTCHER, J.N. & MINEKA, S. 1996. Abnormal psychology and modern life. 10th ed. New York: HarperCollins College.

CHIANG, O. 1996. *Between teachers and students*. Chinese American Form, 12(2):23-23.

COVEY, S.R. 1991 [2002]. Principle-centred leadership. London: Pocket Books.

COVEY, S.R. 1999. The 7 Habits of highly effective people. London: Pocket Books.

COVEY, S.R. 2004. The 8th habit: from effectiveness to greatness. New York: Simon & Schuster.

CRESWELL, J.W. 2004. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches. 2nd ed. London: Sage.

DE BONO, E. 2004. How to have a beautiful mind. London: Vermilion.

DE JAGER, P.L., OBERHOLZER, M.O. & LANDMAN, W.A. 1985. Fundamentele pedagogiek: Wetenskap, inhoud en praktyk. Pretoria: NG Kerkboekhandel.

DELORS, J. 1998. Learning: The treasure within. (*In* Report to UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) of the international commission on education for the twenty-first century. 2nd Ed. Paris: UNESCO. p. 13-189.)

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2002. Hersiene Nasionale Kurrikulum 2005: oorsig. Pretoria: Staatsdrukkers. p.

DICTIONARY.COM. 2008. Provocation.

<http://dictionary.reference.com/search?r=2&q=provocation>. 24 Junie 2008.

DICTIONARY.COM. 2008. Sarcasm. <http://dictionary.reference.com/browse/sarcasm> 31 Maart 2008.

DU PLESSIS, L. & ROESTOFF, A. 2008. ~~Wat~~ Wat het nou net gebeur? q Beeld: 18 Augustus. Beskikbaar: News24.com.

DU PLESSIS, P.J.J. 1974. Sosiopedagogiek . opvoedingswerklikheid en maatskaplike werklikheid. Johannesburg: Mc Graw-Hill.

DUFFY, K. & WONG, F.Y. 1996. Community psychology. Boston: Allyn and Bacon.

ELLINOR, L. & GERARD, G. 1998. Dialogue: rediscover the transforming power of conversation. New York: Wiley.

ELLIS, A. & BERNARD, M.E. eds. 2006. Rational emotive behavioural approaches to childhood disorders. New York: Springer.

ENGLUND, T. 2000. *Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens*. Journal of Curriculum Studies, 32(2):305-313.

FABER, A. & MAZLISH, E. 2005. How to talk so teens will listen and listen so teens will talk. London: Piccadilly Press.

FREEMAN, T. 2006. '*Best practice*' in focus group research: making sense of different views. Journal of Advance Nursing, 56(5):491-497.

FROMM, E. 2002. The nature of violence. (In Microsoft Encarta 2002.) [CD].

GANTT, E.E. & REBER, J.S. 1999. *Sociobiological and social constructionist accounts of altruism: a phenomenological critique*. Journal of Phenomenological Psychology, 30(2):14-39.

GILLIS, H. 1994. Counselling young people: a practical guide for parents, teachers, and those in helping professions. Pretoria: HAUM.

GIORGI, A. 1985 [2000]. Phenomenology and psychological research / edited and with introduction by Amedeo Giorgi. Pittsburgh: Humanities Press.

GIORGI, A. 1997. *The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure*. Journal of Phenomenological Psychology, 28(2):235-260.

GIORGI, A. 2002. *The question of validity in qualitative research*. Journal of Phenomenological Psychology, 33(1):1-18.

GIORGI, A., FISCHER, W.F. & VON ECKARTSBERG, R. 1971 [1973]. *ed. Duquesne Studies in Phenomenological Psychology. Volume 1.*

GOLEMAN, D. 1996. Emotional intelligence. London: Bloomsbury.

GOLEMAN, D. 2006. Social intelligence: The new science of human relationships. London: Hutchinson.

GORDON, T. 1970. Parent effectiveness training. New York: Three Rivers Press.

GORDON, T. & BURCH, N. 1974. Teacher effectiveness training. New York: Wyden.

GOUWS, L.A., LOUW, D.A., MEYER, W.F. & PLUG, C. 1979. Psigologie-woordeboek. Johannesburg: McGraw-Hill.

GRAVETT, S. 2001. Adult learning . Design and implementing learning events: A dialogic approach. Pretoria: Van Schaik.

GUNTER, C.F.G. 1965. Aspekte van die teoretiese opvoedkunde. Stellenbosch: Universiteits-uitgewers.

GUNTER, P. *et al.* 1994. *Effects of challenging behaviours of students with EBD on teacher instructional behaviour.* Preventing School failure, 38(3):35-39.

HARMSE, M. & HARMSE, L. 2008. *Ons seun is geboelieq Beeld: 21 Augustus.* Beskikbaar: News24.com.

HASSANDRA, M., BEKIARI, A. & SAKELLARIOU, K. 2007. *Physical education teacher's verbal aggression and student's fair play behaviours.* Physical Educators, 64(2):94-101.

HAT (Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal.) 1984. Johannesburg: Perskor.

- HENDRIX, H. & HUNT, H.L. 1997. Giving the love that heals. New York: Atria.
- HENNING, E., VAN RENSBURG, W. & SMIT, B. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.
- HENZE, R.C. 2001. *Segregated classrooms, integrated intent: how one school responded to the challenge of developing positive interethnic relations*. Journal of Education for Students Placed at Risk, 6(1/2):133-155.
- HEWITT, R.S. 2006. *Democratic Education*. Education & Culture, 22(2):43-60.
- JACKSON, D. 1991. Dissipline sonder toorn of trane: ʌ Handleiding vir onderwysers en skoolhoofde. Kaapstad: Tafelberg.
- JACOBS, L.J. & RAATH, M.C. 1990. Dinamiek van die selfkonsep. Pretoria: Academica.
- JENSEN, E. 2006. Enriching the brain: How to maximize every learner's potential. San Francisco: Jossey-Brass.
- JOHNSON, D.J. 2006. Reaching out: International effectiveness and self-actualization. 9th ed. Boston: Pearson.
- KACHMAN, D.J. & MAZER, G.E. 1990. *Effects of rational emotive education on the rationality, neuroticism and defense mechanism of adolescents*. Adolescence, 25(97):131-145.
- KENYON, A.J. 2004. *Exploring phenomenological research: pre-testing focus group techniques with young people*. International Journal of Market Research, 46(4):427-441.
- KEYSER, T.L. 1980. Die onderwysers as voog by die implementering van ʌ opvoedkundige leidingsprogram in sekondêre skole. Johannesburg: RAU. (Verhandeling . M.Ed.).

KREFTING, L. 1991. *Rigor and qualitative research: the assessment of trustworthiness*. American Journal of Occupational Therapy, 45(3):214-222

KRISHNAMURTI, J. 2005 [2006]. *Inward revolution: Bring about radical change in the world*. Boston: Shambhala.

KRUGER, N. & ADAMS, H. eds. 1998. *Psychology for teaching and learning: What teachers need to know*. Sandton: Heinemann.

KVALE, S. 1983. *The qualitative research interview: a phenomenological and a hermeneutical mode of understanding*. Journal of Phenomenological Psychology, 14:171-196.

LABUSCHAGNE, F.J. & EKSTEEN, L.C. red. 2007. *Verklarende Afrikaanse woordeboek*. 8ste uitg. Kaapstad: Pharos.

LE ROUX, J. 1997. *Multikulturele onderwys . Wat elke onderwyser moet weet*. Pretoria: Kagiso.

LOUW, D.A. 1990 [1991]. *Menslike ontwikkeling*. 2de uitg. Kaapstad: HAUM.

LUNDI, S. 2006. *Accredited assessors coarse*. Potchefstroom. [PowerPoint presentation]

LUNDI, S. 2007. *Training course: accredited assessor course*. Potchefstroom: NWU. (Learning support material for assessors.)

MARSHALL, M.N. 1996. *Sampling for qualitative research*. Family Practice, 13:522-525

MARTIN, M.M., WEBER, K. & BURENT, P.A. 1997. *Student's perception of a teacher's use of slang and verbal aggressiveness in a lecture: an experiment*. Available from ERIC database:

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/ec/9a.pdf. 20 September 2007.

- MASLOW, A.H. 1962. Toward a psychology of being. 2nd ed. Princeton: Van Nostrand.
- MAXWELL, J.C. 2001. Be a people person: effective leadership through interpersonal relationships. Vereeniging: Christian Art.
- McGRAW, P.C. 2002. Self matters: Creating your life from the inside out. London: Pocket Books.
- McMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. 2001. Research in education: A conceptual introduction. 5th ed. New York: Longman.
- McPHERSON, M.B. & YOUNG, S.L. 2004. *What students think when teachers get upset: Fundamental attribution error and student-generated reasons for teacher anger*. Communication Quarterly, 52(4):357-369.
- McPHERSON, M.B., KEARNEY, P. & PLAX, T.G. 2003. *The dark side of instruction: Teacher anger as classroom norm violations*. Journal of Applied Communication Research, 31(1):76-90.
- MEYER, S.A. 2001. *Perceived instructor credibility and verbal aggressiveness in the college classroom*. Communication Research Reports, 18(4):354-364.
- MEYER, W.F., MOORE, C. & VILJOEN, H. G. 1988 [1994]. Persoonlikheidsteorieë . Van Freud tot Frankl. Johannesburg: Lexicon.
- MORGAN, D.L. & SPANISH, M.T. 1984. *Focus Groups: A new tool for qualitative research*. Qualitative Sociology, 7(3):253-271.
- MUDGE, S.D., GRINNAN, C.T. & PRIESMEYER, H.R. 2006. *Emotional and narrative responses of students to targeted educational experiences: An exploratory study employing the use of emotional measurement*. Available from ERIC Database: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/03/d8.pdf. 29 September 2007.

MWAMWENDA, T.S. 1995 [1996]. Educational psychology: An African perspective. 2nd ed. Durban: Butterworths.

MYBURGH, C.P.H. & POGGENPOEL, M. 1995. A qualitative research strategy: And what now?. RAUCUR, 1(2):4-9.

NEUMAN, W.L. 1997. Social research methods: Qualitative and quantitative approaches. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.

OBSATZ, M. 1999. Nie-gewelddadige kinders in 'n gewelddadige wêreld: 21 vaardighede vir die 21ste eeu. Kaapstad: Lux Verbi.

OELKERS, J. 2000. *Democracy and education*. Studies in Philosophy & Education, 19(1/2):3-19.

OKUN, B.F. 2002. Effective helping: Interviewing and counselling techniques. 6th ed. Australia: Brooks/Cole.

OVERSTREET, H.A. 1959. The mature mind. New York: Franklin Watts.

POTGIETER, F.J. 2005. Pedagogies verantwoorde dissipline: 'n Plek- en rolbepaling. (n Besprekingsdokument voorberei vir SBO-studente aan die NWU op 13 Januarie 2005.) Potchefstroom. 13p. (Ongepubliseer.)

POTGIETER, F.J. 2007. Disruption of pedagogical dialogue as possible contributing factor to antisocial behaviour. Potchefstroom. 20p. (In wording.)

PRETORIUS, J.W.M. 1994. Opvoeding, samelewing, jeug . 'n Sosiopedagogiek-leerboek. 3de uitg. Pretoria: Van Schaik.

RADEMEYER, A. 2008. Doodkap-leerling had 'n psigiese stoornis-n Beeld: 19 Augustus. Besikbaar: News24.com.

RAUBENHEIMER, C. 2006. Boelies op skoolq Beeld: 2, 19 Mei. Beskikbaar: News24.com.

REICH, K. 2007. *Interactive constructivism in education*. Education & Culture, 23(1):7-26.

RICHARDSON, D.R., GREEN, L.R. & LARGO, T. 1998. *The relationship between perspective-taking and nonaggressive responding in the face of an attack*. Journal of Personality. 66(2):235-256.

ROESTOFF, A. 2008. Het swaard gereeld geslypq Beeld: 27 Augustus. Beskikbaar: News24.com.

ROBBINS, S.P. 1998. Organizational behaviour. 8th ed. New Jersey: Prentice-Hall.

RUDOLPH, U., ROESCH, S.C., GREITEMEYER, T. & WEINER, B. 2004. *A meta-analytic review of help giving and aggression from an attributional perspective: contributions to a general theory of motivation*. Cognitive & Emotion, 18(6):815-845. 34p.

SAITO, N. 2003. *Education for global understanding: Learning from Dewey's visit to Japan*. Teachers College Rrecords, 105(9):1758-1173.

SCHAEFER, C.E. & MILLMAN, H.L. 1981. How to help children with common problems. New York: Penquin.

SEIFERT, T.L. 2004. *Understanding student motivation*. Educational Research, 46(2):137-149.

SENGE, P.M. 2006. The fifth discipline: The art & practice of the learning organisation. Houghton: Random House.

SERRANT-GREEN, L. 2007. *The challenges and opportunities offered by focus groups*. Nurse Researcher, 14(2):3-3.

SHECHTMAN, Z. & LEICHTENTRITT, J. 2004. *Affective teaching: A method to enhance classroom management*. European Journal of Teacher Education, 27(3):323-333.

SHWALB, D.W. & SHWALB, B.J. 2006. *Research and theory on respect and disrespect: catching up with the public and practitioners*. New Direction for Child & Adolescent Development, 2006(114):1-8.

SMIT, M.E. 2002. *Education for peace: Description, conceptualisation and evaluation of a programme to reduce conflict among the youth*. (In Söhnge, W.F., eds. Educare . Journal of the faculty of education, 31. Pretoria: UNISA. P.16-37.)

STEVIK, E.L. 1969. *An empirical investigation of experience of anger*. (In GIORGI, A., FISCHER, W.F. & VON ECKARTSBERG, R. 1971 [1973]. ed. Duquesne Studies in Phenomenological Psychology. Volume 1.)

STIPEK, D. 2006. *Relationships matter: The key to raising achievement is connecting students with teachers who support them not just as learners, but also as people*. Educational Leadership: 46-49.

STRAUSS, J. & MYBURGH, C.P.H. 2005. Navorsingsmetodologie. Johannesburg: RAU (UJ). (Studiehandleiding 81415.)

TSELAPEDI, J.O., MEC. 2006. Grade 6 Systemic evaluation: North West province. Pretoria: Government Printer.

VAN DEN AARDWEG, E.M. & VAN DEN AARDWEG, E.D. 1993. Psychology of education. 2nd ed. Pretoria: E & E Enterprises.

VAN DER WALT, M.M. 2006. Algemene omsend skrywe van Famsa Noordwes aan skole in verband met geweld en aggressie in skole, Januarie. Potchefstroom. (Oorspronklike kopie in rekords van Proteapark Laerskool in Rustenburg.)

VAN DER WATT, J. & JOUBERT, S. red. 2002. Die boodskap . Die Bybel in hedendaagse Afrikaans. Vereeniging: Christelike Uitgewersmaatskappy.

VAN NIEKERK, L. & VAN DER SPUIY, D. 1994. Tieners gereed vir die lewe. Pretoria: J.P. van der Walt.

VERSLAGSPAN. 2006. ~~an~~ Man van waardeq Beeld: 3, 20 Januarie. *Beskikbaar:* *News24.com*.

WIKIPEDIA.ORG. 2008. Colombine.
http://en.wikipedia.org/wiki/Columbine_High_School_massacre. 10 November 2008.

WIKIPEDIA.ORG. 2008. Provocation. <http://en.wikipedia.org/wiki/Provoke>. 31 Maart 2008.

WIKIPEDIA.ORG. 2008. Sarcasm. <http://en.wikipedia.org/wiki/Sarcasm>. 31 March 2008.

WILSON, H.S. 1989. *Research in Nursing*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

WORDNET ELEKTRONIESE WOORDEBOEK. 2006. Wordnet 3.0. Princeton University. <http://wordnet.princeton.edu/online/> 31 March 2008.

YOON, S. & JOHNSON, S. 2008. *Phases and patterns of group development in virtual learning*. Educational technology research & development, 56(5/6):595-618.